

Heid, Helmut [Hrsg.]; Wolfgang Klafki [Hrsg.]

Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel

Weinheim ; Basel : Beltz 1985, 540 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 19)



Quellenangabe/ Reference:

Heid, Helmut [Hrsg.]; Wolfgang Klafki [Hrsg.]: Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim ; Basel : Beltz 1985, 540 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 19) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226727 - DOI: 10.25656/01:22672

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226727>

<https://doi.org/10.25656/01:22672>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

19. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

19. Beiheft

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit

Beiträge zum 9. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 26. – 28. März 1984
in der Universität Kiel

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1985

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit :

vom 26.–28. März 1984 in d. Univ. Kiel / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Wolfgang Klafki. – Weinheim ; Basel : Beltz 1985.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 19)

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 9)

ISBN 3-407-41119-7

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom

... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1985 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41119 7

Vorwort

In diesem Band werden die Eröffnungsansprachen und der größte Teil der Referate und Berichte veröffentlicht, die auf dem 9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. bis zum 28. März 1984 in Kiel gehalten worden sind. Die öffentlichen Vorträge, die am ersten und letzten Tag des Kongresses stattfanden, sind bereits in den Heften 4 und 5/1984 der Zeitschrift für Pädagogik publiziert worden.*

Dreizehn der insgesamt sechzehn Symposien, die auf das Generalthema des Kongresses bezogen waren, werden an dieser Stelle durch die wichtigsten Beiträge repräsentiert. Die Auswahl aus der Gesamtzahl der Referate wurde von den Leiterinnen und Leitern der Symposien, teilweise in Absprache mit den Herausgebern, getroffen. Die ursprünglichen Fassungen sind für den Druck mehr oder minder stark überarbeitet worden. Nicht in allen Fällen vermochten die Autorinnen und Autoren den Bearbeitungsvorschlägen der Herausgeber zu folgen. Die Verantwortung für die abgedruckten Kongreßbeiträge liegt bei den Verfasserinnen und Verfassern. In einigen Fällen handelt es sich um nachträglich erarbeitete Berichte, die den Inhalt mehrerer Referate und der zugehörigen Diskussionen zusammenfassen; Entsprechendes gilt für die Einleitungen, die die Leiterinnen und Leiter der einzelnen Symposien den Beiträgen zu ihrer Veranstaltung vorangestellt haben.

Neben den Symposien tagten auf dem Kieler Kongreß Arbeitsgruppen einzelner Kommissionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, meist zu speziellen Aspekten der Kongreßthematik. Einige der dort vorgetragenen Referate konnten in diesen Bericht aufgenommen werden. Beiträge eines dritten Veranstaltungstyps, „Freie wissenschaftliche Arbeitsgruppen“, die ihre inhaltlichen Schwerpunkte mehr oder weniger unabhängig vom Kongreßthema gewählt hatten, konnten mit Rücksicht auf den Gesamtumfang – bis auf eine Ausnahme – nicht mehr berücksichtigt werden. Soweit sich die Publikationsstellen andernorts veröffentlichter Kongreßbeiträge ermitteln ließen, werden sie am Ende dieses Bandes aufgeführt.

Abweichend von der Reihenfolge, in der die Symposien und Arbeitsgruppen im Kongreßprogramm angekündigt waren, haben wir die Texte unter den Gesichtspunkten vergleichbarer Betrachtungsperspektiven und sachlicher Zusammengehörigkeit angeordnet:

* Heft 4/1984: Dieter Mertens: Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive (S. 439–455). Nikolaj Kozakiewicz: Bildung und Beschäftigung – ein wachsendes Problem zentralgeplanter Gesellschaft. (S. 457–469). Ilona Ostner: Arbeitsmarktsegmentation und Bildungschancen von Frauen (S. 471–486). Klaus Prange: Arbeit und Zeit – Pädagogisch-anthropologische Aspekte der Arbeitslosigkeit (S. 487–497).

Heft 5/1984: Karlwilhelm Stratmann: Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik (S. 675–686).

Im Ersten Teil werden die öffentlichen Ansprachen abgedruckt.

Der Zweite Teil enthält Beiträge, die das Kongreßthema vorwiegend aus der Sicht bestimmter Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft behandeln.

Der Dritte Teil faßt Beiträge analytischer und konzeptioneller Art zusammen, die sich schwerpunktmäßig auf von Arbeitslosigkeit besonders betroffene Gruppen beziehen.

Die Herausgeber

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

I. Öffentliche Ansprachen

HELMUT HEID
– Kongreßeröffnung 15
– Zur Kongreßthematik 16
GERD GRIESSER 21
DOROTHEE WILMS 24
PETER BENDIXEN 29

II. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im Blickfeld erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen

Pädagogisierung sozialer Probleme. Entwicklung und Folgeprobleme des Einflusses sozialer Probleme auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis.

ULRICH HERRMANN
Die thematischen Schwerpunkte des Symposiums 35
BERND ZYMEK
Schulreform und Schulkrise. Konjunktur der Arbeitsmarktperspektiven und der Schultheorie in den 1920er Jahren 42
WERNER E. SPIES
Der Plan und die Verhältnisse. Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform 47
PETER ZEDLER
Expansion und Selbstbegrenzung. Probleme einer flexiblen Sicherung pädagogischer Optionen 56

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im 19. und 20. Jahrhundert. Empirische Ergebnisse aus dem DFG-Projekt „Historische Qualifikationskrisen“

PETER LUNDGREEN
Einführung in die Thematik des Symposiums 65

VOLKER MÜLLER-BENEDICT/AXEL NATH/HARTMUT TITZE Universitätsbesuch und akademischer Arbeitsmarkt im 19. und 20. Jahrhundert	68
BERND ZYMEK Die Expansion des höheren Schulsystems als Umstrukturierung von Feldern sozialer Reproduktion	77
DETLEF FROHSE/MANFRED HEINEMANN/HANS JÜRGEN LOEWENBRÜCK/ MICHAEL SAUER Lehrerversorgung im niederen Schulwesen Preußens (1800–1926). Ein Überblick über strukturelle Bedingungen, quantitative Entwicklung und Momente staatlicher Steuerung	86
MARGRET KRAUL Bildungsbeteiligung und soziale Mobilität in preußischen Städten des 19. Jahrhunderts	94
<i>Die „Krise der Arbeitsgesellschaft“ und die Verlegenheit pädagogischer Anthropologien</i>	
C. WOLFGANG MÜLLER Von meiner eigenen Verlegenheit	99
GEORG M. RÜCKRIEM Von der Notwendigkeit, Positionen zu bekräftigen	101
WOLFGANG NAHRSTEDT Arbeit – Muße – Mündigkeit. Perspektiven für eine „dualistische“ Anthropologie zur Überwindung der „Krise“	115
FRITZ GAIRING Diskussionsverläufe	128
<i>Berufliches Lernen unter den Bedingungen von Arbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel – Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen und Konzepte</i>	
ADOLF KELL Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit unter berufspädagogischen Aspekten	131
JOACHIM MÜNCH Ausbildungssystem, Ausbildungslosigkeit und Arbeitslosigkeit der Jugendlichen in den Ländern der EG. Eine Problem- und Projektskizze	140
HOLGER REINISCH Jugendarbeitslosigkeit und Weltwirtschaftskrise. Zur Frage der Strukturgleichheit der berufspädagogischen Diskussion einst und heute	154
GÜNTER KUTSCHA Ausbildungsversorgung und Berufsnot Jugendlicher im Ruhrgebiet – Ansatzpunkte und Aspekte zur regionalen Berufsbildungsforschung	163
<i>Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und Sozialarbeit im internationalen Vergleich</i>	
VIKTOR BLUMENTHAL/BRUNO NIESER/HEINZ STÜBIG Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und außerschulische Bildung in England, Frankreich und Italien	173

BURKHART SELLIN Programme der EG und der Mitgliedstaaten zur Bildung, Ausbildung und Beschäftigung von Jugendlichen angesichts der Arbeitsmarktkrise	190
VOLKER LENHART in Zusammenarbeit mit ROLF ARNOLD, JÜRGEN HEINZE, HANS-PETER SCHWÖBEL, GERALD STRAKA Bildung und Beschäftigung in der Dritten Welt	199
<i>Freizeitpädagogik in der Krise der Arbeitsgesellschaft</i>	
HANS RÜDIGER Fragestellung des Symposions und Zusammenfassung der Beiträge	213
FRANZ PÖGGELER Freizeitpädagogik in der Sinnkrise der Leistungs- und Freizeitgesellschaft . . .	219
<i>Arbeitslehre: alte Probleme, neue Perspektiven – Arbeit als Gegenstand allgemeinbil- denden Unterrichts</i>	
GERHARD HIMMELMANN Arbeit und Allgemeinbildung. Was heißt „Arbeitsorientierung“ in der Arbeits- lehre?	227
HORST ZIEFUSS Schule, Arbeit und Beruf aus der Sicht Auszubildender – Perspektiven für die Arbeitslehre	238
HEINZ DEDERING Arbeitslehre in der Sekundarstufe II als Beitrag zur Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung	249
GÜNTER WIEMANN Erfahrungen aus dem Reformansatz „Arbeitslehre“	254
ROLF HUSCHKE-RHEIN Bildung – Arbeit – Friedlosigkeit. Zur strukturellen Analyse von Bildung und Arbeit unter friedenthematischem Aspekt	257

III. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit: Besonders betroffene Gruppen – Analy- sen und Konzepte

<i>Jugendliche in der Krise der industriellen Arbeitsgesellschaft</i>	
HELMUT BECKER/JÜRGEN ZINNECKER Zur Konzeption des Symposiums	279
MARTIN BAETHGE Die Bedeutung von Arbeit im Entwicklungsprozeß von Jugendlichen	281
THOMAS OLK Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase	290

LOTHAR BÖHNISCH	
Über den öffentlichen Umgang mit der Jugend heute	302
THOMAS ZIEHE	
Die Jugenddebatte – Argumente für eine Fortführung	309
BRIGITTE THIEM-SCHRÄDER	
Jugendarbeitslosigkeit und Jugendkriminalität	315
 <i>Arbeit, Bildung, Arbeitslosigkeit ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland</i>	
DIETHER HOPF	
Einführung in die Problemstellung des Symposions	325
LASZLO ALEX	
Ausländische Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland	328
URSULA NEUMANN/HANS H. REICH	
Pädagogische Probleme in der Berufsorientierung türkischer Jugendlicher	337
FRITZ POUSTKA	
Psychiatrische Störungen ausländischer Jugendlicher am Ende der Pflichtschulzeit unter besonderer Berücksichtigung prognostischer Aspekte der Integration	359
ULI BIELEFELD	
Arbeit, Arbeitslosigkeit und Nichtarbeit. Sozialerfahrung und Verarbeitungsformen türkischer männlicher Jugendlicher	371
 <i>„Ausgelernt und angeschmiert“. Frauenarbeit – Frauenbildung – Frauenerwerbslosigkeit</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	377
HEDWIG ORTMANN	
Plädoyer für eine „Feministische Lebenswissenschaft“ – Entwurf eines Programms	380
BÄRBEL SCHÖN	
Einige Überlegungen zur Professionalisierung der Erziehung	386
DORIS LEMMERMÖHLE-THÜSING	
Berufliche Bildung – Eine Chance für Frauen?	392
MARIE-LUISE CONEN	
Professionalisierung zur Sozialhilfeempfängerin	399
AN LUTTIKHOLT	
Feministische Bildungsarbeit in der Praxis – ein Beispiel aus den Niederlanden . .	404
 <i>Polyvalenz: Lehrerausbildung ohne Zukunft – Zukunft ohne Lehrerausbildung?</i>	
HENNING HAFT	
Einführung	409

KLAUS PARMENTIER	
Alternative Einsatzfelder für Lehrer?	411
RÜDIGER FALK	
Polyvalenz im Spannungsverhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem . .	415
ECKHART LIEBAU	
Die Forderung nach einer polyvalenten Lehrerbildung aus schulpädagogischer Perspektive	418
HEINRICH KUPFFER	
Die Qualifikation des Lehrers und seine Position im Erziehungssystem	421
HENNING HAFT	
Polyvalente Lehrerbildung als Problem der Hochschule	424
KARL-RUDOLF HÖHN	
Polyvalenz als institutionelles Problem	427
 <i>Lehrerarbeitslosigkeit – Auslöser für Funktionswandel in der Lehrerfortbildung</i>	
MANFRED BAYER/WERNER HABEL	
Problemdarstellung und Resümee aus der Diskussion in der Arbeitsgruppe 6 der Kommission „Schulpädagogik/Lehrerbildung“	431
WOLFGANG BÜNDER	
Thesenhafte Zusammenfassung diskutierter Arbeitspapiere	436
WOLFGANG NIEKE	
Zusatzstudiengänge zur Weiterbildung von Lehrern für den Unterricht mit Schülern ausländischer Herkunft – Qualifikationsakkumulation oder notwendige Erweiterung pädagogischer Handlungskompetenz?	438
MARIA BÖHMER	
Regionalisierung der Lehrerfortbildung oder Regionale Lehrer-Fortbildung – Verschleierung von Konzeptionslosigkeit oder Chance für eine notwendige Neuorientierung?	442
MANFRED BAYER	
Kooperative Lehrerfort- und -weiterbildung im Verbund von Schule und Hochschule: Regionales pädagogisches Zentrum als gemeinwesenorientiertes Kommunikationsmodell	445
PETER DÖBRICH	
Fortbildung: Alphabetisierung beschäftigter Lehrer, Trost für arbeitslose Lehramtsabsolventen?	450
WOLFGANG NITSCH	
Selbsthilfe-Projekte arbeitsloser Lehrer für die Lehrer- und Pädagogen-Fortbildung	452
JOHANNES WILDT	
Neue Aufgaben der Hochschulen unter den Bedingungen steigender Lehrerarbeitslosigkeit	458
WERNER HABEL	
Lehrerarbeitslosigkeit, Lehrerfortbildung und das Interesse der Hochschulen .	461

Außerschulisches Berufsfeld Sport

HERBERT HAAG	
Einführung	467
ANNETTE KRÜGER	
Freizeitsport	468
ALEXANDER MORAWIETZ	
Sportselbstverwaltung	474
HERBERT HAAG	
Gesundheitssport	479
WOLFGANG KNEYER	
Information und Dokumentation im Sport	482
HERBERT HAAG/WOLFGANG KNEYER/ANNETTE KRÜGER/ALEXANDER MORAWIETZ	
Elemente beruflicher Bildung für das außerschulische Berufsfeld Sport	487
ANNETTE KRÜGER/ALEXANDER MORAWIETZ	
Zusammenfassung der Diskussion in der Arbeitsgruppe	490

Arbeitslosigkeit der Akademiker

KARL HAUSSER/PHILIPP MAYRING	
Lehrerarbeitslosigkeit – Folgen für die Lehrerausbildung	493
DIRK BUSCH/CHRISTOPH HOMMERICH	
Lehrerarbeitslosigkeit als zentrales Problem des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen	499
DIETER ULICH	
Beiträge psychologischer Arbeitslosigkeitsforschung	506
BLANCA DEGENHARDT/PETRA STREHMEL	
Lebenssituation und Belastung arbeitsloser Lehrer	510
PHILIPP MAYRING	
Zur subjektiven Bewältigung von Arbeitslosigkeit	516
MAYA KANDLER	
Subjektive Probleme der beruflichen Umorientierung von arbeitslosen Lehrern	521
DIRK BUSCH/CHRISTOPH HOMMERICH	
Der Diplompädagoge – Lästiges Überbleibsel der Bildungsexpansion oder neue Profession? Wohin mit der zweiten Generation?	528
ULRICH TEICHLER	
Übergang vom Studium zum Beruf und betriebliche Einstellungspraxis	533

IV. Hinweise auf andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

539

I. Öffentliche Ansprachen

I. Kongreßeröffnung

Meine Damen und Herren!

Ich eröffne den 9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und begrüße Sie im Namen des Vorstandes sehr herzlich.

Insbesondere begrüße ich die Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft, Frau Dr. WILMS, der ich zugleich für ihre spontane und vorbehaltlose Zusage danke, an der Eröffnung dieses Kongresses teilzunehmen und ein Grußwort an die Kongreßteilnehmer zu richten.

Ein besonderer Gruß gilt auch dem Kultusminister dieses Landes, Herrn Dr. BENDIXEN. Der Ministerpräsident des Landes Schleswig-Holstein, Herr Dr. BARSCHÉL, der noch im gedruckten Programm aufgeführt ist, war aufgrund anderweitiger Verpflichtung gezwungen, seine Teilnahme abzusagen. Herr Dr. BARSCHÉL hatte bereits bei seiner grundsätzlichen Zusage, die Kongreßteilnehmer zu begrüßen, nicht völlig ausschließen können, daß dringende Verpflichtungen ihn an der Teilnahme hindern würden. Wir freuen uns, daß nun der für Probleme unserer Zunft zuständige Minister die Regierung dieses Landes durch ein Grußwort vertritt.

Herzlichen Gruß und Dank nicht zuletzt auch dem Hausherrn dieser Universität, Herrn Kollegen GRIESSER. Wir danken Ihnen, Herr Präsident, nicht nur für die Bereitschaft, die Teilnehmer dieses Kongresses zu begrüßen, wir danken Ihnen auch für die freundliche Aufnahme dieses Kongresses in Ihre Universität.

Ein besonderer Dank gilt den Kieler Kollegen, ohne deren Offenheit, Zustimmung und engagierte Mitarbeit dieser Kieler Kongreß überhaupt nicht denkbar wäre. „Der“ Organisator dieses Kongresses war und ist Herr Dr. KLAUS BLÄNSDORF. Wichtige Anregungen und umfangreiche Vorarbeiten, insbesondere für die Öffentlichkeitsarbeit, verdanken wir Herrn Privatdozenten Dr. KÜNZLI. Und dafür, daß in Kiel nicht nur ertragreich gearbeitet, sondern auch einiges von Kiel und seiner Umgebung erfahren werden kann, darum hat Frau SCHULTE-UMBERG sich in dankenswerter Weise gekümmert.

Von unschätzbarem Wert sowohl für die Planung als auch für die Durchführung dieses Kongresses war es, daß Sie, lieber Herr Kollege FREY, nicht nur die Ampeln für Kiel auf Grün gestellt haben, sondern daß Sie selbst jederzeit für unsere Anliegen ansprechbar waren und uns die Leistungen Ihres Instituts in so effektiver Weise angeboten und zur Verfügung gestellt haben. Dank an Sie alle und an die fabelhafte Administration des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften.

Am Gelingen der Planung dieses Kongresses waren mehr Personen beteiligt, als ich in dieser Stunde nennen kann; ihnen allen herzlichen Dank!

II. Zur Kongreßthematik

I.

Die Zeiten sind nicht günstig für festliche Kongreßöffnungen. Auch das Thema dieses Kongresses sperrt sich gegen Feierlichkeit.

Die Frage nach der pädagogischen Bedeutung von Arbeit für die kulturelle und gesellschaftliche Existenz des Menschen hat durch die Tatsache massenhafter Arbeitslosigkeit einen neuen Stellenwert erhalten. Wenn eines der größten Probleme, insbesondere der Jugendarbeitslosigkeit, darin gesehen wird, daß Jugendliche das Gefühl erhalten, in dieser Gesellschaft nicht gebraucht zu werden, so erscheint mir das symptomatisch.

Wie sehr der als „Arbeit“ geltende gesellschaftliche Tatbestand für die Mehrheit der Arbeitenden vor allem die ökonomische Brauchbarkeit des Menschen indiziert, dafür ist die ökonomische Unbrauchbarkeit des Arbeitslosen der Test- und Ernstfall. Spätestens nach dieser Erfahrung können wir über die pädagogische Bedeutsamkeit der Arbeit nicht mehr in gleicher Weise verhandeln, wie es vielen vorher noch möglich schien. Es fragt sich beispielsweise, was aus *pädagogischer Sicht* und unter gegebenen gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen von dem Gefühl zu halten ist, in dieser Gesellschaft „gebraucht“ zu werden, – in einer Gesellschaft, die wohl nicht ganz zu Unrecht *auch* als Verbrauchs-, Verschleiß- und Wegwerfgesellschaft bezeichnet worden ist.

„Die Würde des Menschen ist unantastbar“ (Art. 1, Satz 1, Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland). Menschen gebraucht man nicht!

In den weiteren Zusammenhang dieser Erwägung paßt die aus einer Vielzahl gleichsinniger Verlautbarungen willkürlich herausgegriffene Feststellung des Geschäftsführers eines großen Wirtschaftsverbandes: „Wir können unsere Personalkosten nicht weiter verplempern auf Gebieten, wo die Maschine billiger und leistungsfähiger ist.“ Ich erwähne dieses Zitat nicht, weil ich etwas gegen Maschinen und eine Technologie einzuwenden hätte, die den Menschen diejenige Arbeit abnimmt, die von Maschinen ebensogut geleistet werden kann. Dieses Zitat scheint mir vielmehr symptomatisch für ein Denken, das nicht nur Menschen mit Maschinen vergleicht und Menschen gegen Maschinen austauscht, sondern das allein oder vorwiegend am Preis und an der Rentabilität derjenigen menschlichen Arbeitskraft interessiert zu sein scheint, die lebendigen Menschen unveräußerlich angehört. Die Reduktion des Subjektes auf die Dimension der marktgängigen Arbeitskraft ist eine pädagogische Provokation!

Damit kein weiteres Mißverständnis aufkommt: Ich habe nicht das geringste gegen die Qualifizierung des Menschen für die Erfüllung gesellschaftlicher Aufgaben. Im Gegenteil: Nur darin erfüllt der Mensch zugleich sich selbst. Bedenken und Einsprüche erhebe ich lediglich gegen eine Qualifizierung und gegen eine „Qualifikationsverwertung“, die für Zweckbestimmung, Inhalt und Vollzug des Arbeitens die Suspendierung dessen zur Voraussetzung oder zur Folge haben, was in Festtagsreden zu den unveräußerlichen Wesensmerkmalen des Menschen gerechnet wird: Entscheidungs- und Handlungsfreiheit, Selbstbestimmung, schöpferisches Denken, kritisches Urteilen ...

Wo vor allem oder eher derjenige eine gesellschaftlich bzw. beruflich anerkannte Arbeit findet, der seine Ansprüche reduziert (und darunter vor allem diejenigen, die die

Ausbildungs- und Beschäftigungsbereitschaft der Unternehmen zu beeinträchtigen geeignet sind), der sich einiges zumuten läßt, der bereit ist, sich für einen Beruf qualifizieren zu lassen, der ihn weder besonders interessiert noch eine ernsthafte Beschäftigungsmöglichkeit eröffnet, also für die individuelle Selbstentfaltung ebenso ungünstige Voraussetzungen besitzt wie für die gesellschaftliche Bewährung und Aufgabenerfüllung, wo weiterhin vor allem derjenige eine „Arbeit“ findet, der bereit und robust genug ist, seine Mitbewerber um viel zu wenige Arbeitsplätze erfolgreich auszukonkurrieren, wo und soweit alles das und noch manches andere als vergleichsweise günstige Beschäftigungsvoraussetzung gilt und herrscht, dort muß wenigstens der Pädagogik als der an Selbstbestimmung des Menschen orientierten Praxis und Theorie das Recht eingeräumt werden, kritische Rückfragen zu stellen. Sogar *Bildungspolitik*er tendieren dazu, den Zugang des Menschen zu einer Erwerbsarbeit, der er seine materiellen Lebenschancen, seine soziale Identität und nicht zuletzt auch immaterielle Sinnchancen verdankt, von der Ausbildungs- und Beschäftigungsbereitschaft derer abhängig zu machen, die aufgrund herrschender konkurrenzwirtschaftlicher Prinzipien geradezu gezwungen sind, menschliche Arbeitskraft möglichst kostengünstig einzukaufen und möglichst rentabel einzusetzen.

Der Deutsche Industrie- und Handelstag führt in seinem „Bericht 1983“ folgendes aus: „Seit längerem erwartet die Wirtschaft eine Verbesserung der gesetzlichen Rahmenbedingungen, um die Bereitstellung weiterer zusätzlicher Ausbildungsplätze zu erleichtern. Erste Ansatzpunkte dafür, daß diesen Wünschen Rechnung getragen wird, sind erkennbar. So hat der Bundesrat sowohl den Gesetzentwurf zur Änderung des Jugendarbeitsschutzgesetzes als auch den zur Änderung von Arbeitszeitordnung und Schwerbehindertengesetz erneut beim Bundestag eingebracht. Die Bundesregierung hat ... sich vorbehalten, im Laufe des Gesetzgebungsverfahrens noch weitergehende Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten. ... Außerdem wurden die Vorschriften der Arbeitsstättenverordnung über getrennte sanitäre Anlagen für Frauen und Männer bei der betrieblichen Ausbildung Jugendlicher entschärft“ (S. 92f.).

Jeder, der sich in der bildungspolitischen Diskussion, insbesondere um Lehrstellenmangel und die Ausbildungsbereitschaft der Wirtschaft, etwas auskennt, weiß, worin die apostrophierten Verbesserungen bestehen bzw. sich erschöpfen. Von jenen Verbesserungsmerkmalen, wie sie vor erst 10 Jahren der Deutsche Bildungsrat zur Diskussion gestellt hat, ist in der gegenwärtigen Diskussion so gut wie nichts mehr zu hören.

II.

Die Zuständigkeit der Pädagogik für die mit diesem Kongreßthema aufgeworfene Frage steht auf zwei scheinbar einander widersprechende Weisen zur Diskussion:

1.

Auf der einen Seite begünstigt die pädagogische Beschäftigung mit dem als „Arbeitslosigkeit“ bezeichneten Tatbestand die Auffassung, Arbeitslosigkeit sei ein durch individuelles Versagen verursachtes oder doch mitverursachtes und also durch individuelle Bildungsanstrengungen überwindbares Problem. Selbst wenn es sinnvoll wäre, das Merkmal Erwerbslosigkeit mit Persönlichkeitsmerkmalen der von Arbeitslosigkeit Betroffenen zu korrelieren, so ließe sich daraus allenfalls der Hinweis darauf entwickeln, *wen* das

Schicksal der Arbeitslosigkeit trifft. Unberührt davon bliebe die Tatsache, daß eine bestimmte Anzahl von Erwerbsfähigen arbeitslos ist. Das Ziel, Arbeitslosigkeit durch Bildungsmaßnahmen zu überwinden oder auch nur zu reduzieren, könnte unter dieser – durch Bildungsmaßnahmen nicht beeinflussbaren – Voraussetzung nur heißen, aktuell Erwerbslose so zu qualifizieren, daß sie befähigt werden (was auch immer das unter gegenwärtigen Bedingungen *pädagogisch* heißen oder bedeuten mag), aktuell Erwerbstätigen den Arbeitsplatz wegzunehmen. Der Erfolg einzelner wäre an die Bedingung des Mißerfolges vieler anderer geknüpft. Mit der Bewältigung von Gründen dafür, daß es Massenarbeitslosigkeit überhaupt gibt, hat diese Praxis nichts zu tun. Nicht die gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Bedingungen für Arbeitslosigkeit, sondern deren Opfer werden als Problem dargestellt.

Hinzu kommt, daß eine durch (zusätzliche) Bildungsmaßnahmen begründete Aussicht auf Wiedereingliederung in das Beschäftigungssystem eine Beschäftigungsgarantie ausschließt. Ja, das Risiko des Scheiterns dieser Bemühungen ist die Bedingung dafür, nur oder vor allem durch zusätzliche Bildungsanstrengungen den erstrebten Arbeitsplatz zu erhalten. Denn, wo von vornherein feststünde, wer einen Arbeitsplatz bekäme, dort wären individuelle Bildungsanstrengungen ebenso sinnlos wie dort, wo alle eine Beschäftigung ihrer Wahl finden könnten. Bildungsanstrengungen und Wettbewerb sind nur dort sinnvoll, wo nicht alle einen Platz ihrer Wahl finden können. Wenn nun individuelle Bildungsanstrengungen im Hinblick auf Beschäftigungsaussicht nur insoweit sinnvoll sind, wie nicht alle Bewerber um einen Arbeitsplatz erfolgreich sein können, gewinnt die (zusätzliche) individuelle Bildungsbemühung ihre (moralische) Legitimation nur durch die Bereitschaft, die Chancen anderer durch eigenes Scheitern allererst zu eröffnen. Wer in dieser Konkurrenz nicht unterliegen kann oder will, der darf nicht zum Wettkampf antreten, und wer nicht antritt, der hat schon verloren!

Man muß das nicht, und viele werden das nicht problematisch finden. Man sollte den skizzierten Tatbestand und „Mechanismus“ dann aber auch nicht als ein von den Wölfen oder den Affen überkommenes Erbe der *Menschennatur* legitimieren und damit der politischen wie personalen Zuständigkeit und Verantwortung entziehen. Vielmehr sollten die durch menschliches bzw. politisches Handeln gesetzten und veränderbaren Bedingungen benannt werden, unter denen dieses Prinzip gilt, und es sollten auch die Konsequenzen aufgezeigt werden, die die Geltung dieses Prinzips für die in sehr unterschiedlicher Weise betroffenen Menschen hat. Eine der Paradoxien dieses Zusammenhangs besteht in folgendem: Zwischen der Arbeitsmarktlage (Mißverhältnis zwischen der Anzahl erstrebter Positionen und der Anzahl der Bewerber um diese Positionen) einerseits und den individuellen Bildungsentscheidungen andererseits entsteht ein Rückkopplungseffekt dergestalt, daß sich die individuellen Bildungsinteressen genau gegenläufig zu den „Funktionserfordernissen“ des Arbeitsmarktes entwickeln. Hier liegt möglicherweise auch eine Erklärung für den verstärkten Andrang zu weiterführender Bildung, der unter dem Gesichtspunkt eines aktuellen Qualifikationsbedarfs und des gesellschaftlichen Bedarfs an Ungleichheit freilich als „Fehlentwicklung“ angesehen werden „muß“.

Dies zu einigen Gründen dafür, warum und wie weit es problematisch ist, für die Bearbeitung von Problemen der Arbeitslosigkeit *pädagogische* Zuständigkeit zu beanspruchen.

Auf der anderen Seite erscheint mir die oft allzu gedankenlose Verwendung der Formel, vorfindliche Arbeitslosigkeit könne nicht durch pädagogische Maßnahmen beseitigt werden, aber doch nur als Banalität wahr. Sie zeugt von einem vordergründigen, pädagogischer Problemstellung wie pädagogischer Praxis inadäquaten Effektivitätsdenken.

Wenn meine eingangs explizierte Erwägung einer differenzierten empirischen Überprüfung standhält, nämlich daß es eine Tendenz zur Asymmetrie gibt zwischen dem überaus bescheidenen Anspruch auf eine Vermenschlichung des Arbeitsvollzugs (bezogen sowohl auf die Anzahl derer, die diesen Anspruch erheben, als auch auf das Niveau dieses Anspruchs) und der Aussicht, in das Beschäftigungssystem integriert zu werden, dann kann das einer an den realen Bedingungen erzieherischen Handelns interessierten Pädagogik nicht gleichgültig sein.

Mehr noch: Diejenigen sozialökonomischen Positionen sowie diejenigen Orientierungen, Kompetenzen und Verhaltensweisen Arbeitender wie Arbeitsloser, die wesentliche Bestandteile der unter hier thematischen Gesichtspunkten skizzierten gesellschaftlichen Wirklichkeit sind, resultieren nicht zuletzt auch aus soziokulturellen Prozessen, für die eine pädagogische Mitverantwortung nicht geleugnet werden kann. Es gibt Anhaltspunkte dafür, daß besonders von Arbeitslosen und von durch Arbeitslosigkeit besonders Bedrohten eine erhöhte Maß an Konformität gegenüber solchen Normen erwartet wird, deren Geltung genau diejenigen Verhältnisse rechtfertigt, die Arbeitslosigkeit und die Bedrohung durch Arbeitslosigkeit allererst produzieren.

Dem Bildungssystem wird dabei nicht nur die Aufgabe zugewiesen, die oft beschworene Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem *einseitig* in der Anpassung menschlicher Qualifikation an die (von einigen unter Rentabilitätsmaximen *geschaffene* bzw. veranlaßte, von sehr vielen aber nur *vorgefundene*) Produktionstechnik und Arbeitsorganisation zu erledigen. Die soziale Anerkennung der Leistungen des Bildungssystems scheint auch davon abzuhängen, daß im Bildungssystem wiederum recht einseitig diejenigen Normen zu expliziten und impliziten Kriterien für den Erfolg unterrichtlichen Handelns gemacht werden, die im Wettbewerb um bestmögliche Verkaufbarkeit menschlicher Arbeitskraft angesichts (knapper) vorgefundener Verwendungsbedarfe Erfolg versprechen.

Aber welche Gelegenheit bietet Pädagogik Arbeitslosen und von Arbeitslosigkeit Bedrohten, sich nicht nur über Ursachen von Arbeitslosigkeit zuverlässig zu informieren, sondern auch die Bedingungen zu analysieren, von denen ihre Beschäftigungschancen abhängen? Was leistet Pädagogik zur Aufklärung der Gründe dafür, daß Arbeitslose eine als Arbeit anerkannte Tätigkeit suchen und gar nicht so selten recht wahllos annehmen (müssen), wo immer sie sich bietet?

Was soll man eigentlich – um eine offizielle Bewältigungsstrategie beispielhaft herauszugreifen – dazu sagen, wenn ausgerechnet in einer Zeit, in der die realen Möglichkeiten, etwas gesellschaftlich Anerkanntes zu leisten, einer nennenswerten Zahl von Menschen vorenthalten werden, eine stärkere Betonung der Leistung und des Leistungsprinzips gefordert wird? Zunächst wäre zu fragen, welche Beweise oder Belege es für die denunzierende Unterstellung gibt, der heranwachsenden Generation oder auch den Arbeitslosen mangle es an Leistungsbereitschaft. Vor allem aber hat die Forderung nach

einer Höherbewertung von Leistung – systemimmanent gefolgert – zur Voraussetzung, daß es objektive Möglichkeiten gibt, auch wirklich etwas zu leisten. Und mit der immer wieder beschworenen Wertorientierung dürfte die Leistungsforderung wohl nur dann vereinbar sein, wenn auch dasjenige als Leistung anerkannt wird, das nicht nur die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft gewährleistet, sondern auch die Selbstbestimmung des Menschen ermöglicht. Unsere Gesellschaft, in der wir Pädagogen den Gesichtspunkt der Bildung und Erziehung geltend zu machen haben, muß ihre Arbeit so organisieren, daß alle Menschen Gelegenheit erhalten, etwas zu leisten, das auch sie selbst erfüllt und begeistert – und nicht nur „ihre Unternehmer“.

Pädagogisches Handeln erfolgt nicht im luftleeren Raum – das ist eine Binsenweisheit. Sich mit Arbeitslosigkeit, mit Gründen für Arbeitslosigkeit, mit der Qualität derjenigen Arbeit zu beschäftigen, die von Arbeitslosigkeit bedroht ist und für die Arbeitslose qualifiziert werden sollen, heißt, sich mit den realen Bedingungen pädagogischen Denkens und Handelns zu beschäftigen.

Wenn es nicht zynisch wäre, würde ich unbefangener sagen: Mit der Massenarbeitslosigkeit ist uns eine (weitere) Chance gegeben, auch solche Probleme menschlicher Arbeit in den Blick zu nehmen, die nicht schon dadurch gelöst werden können, daß wir wieder zur Vollbeschäftigung zurückkehren. In der Befreiung des Menschen zu sich selbst – und damit haben Bildung und Erziehung es zu tun – geht es nicht nur um die Überwindung unfreiwilliger Arbeitslosigkeit, sondern auch um die Befreiung aus der Menschlichkeit des Menschen behindernden Zwängen dessen, was heute nahezu ausschließlich als Arbeit anerkannt und honoriert wird. Und deshalb gibt es wohl doch eine Zuständigkeit der Pädagogik für die mit diesem Kongreßthema aufgeworfenen Fragen, eine Zuständigkeit im Sinne der Parteinahme für den Menschen, der in schöpferischer Auseinandersetzung mit den Vor- und Aufgegebenheiten seiner Welt zugleich sich selbst verwirklicht; in der Parteinahme für den Menschen, der in einer, an einer und für eine Gesellschaft arbeitet, in der der Mensch sich und seinen Mitmenschen als Person nicht verlorengelht.

Herr Vorsitzender,

herzlichen Dank für Ihre freundlichen Worte zur Einführung. Es ist nun an mir, Sie, meine sehr verehrten Damen und meine Herren, als Teilnehmer am 9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften im Namen der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel auf das Herzlichste willkommen zu heißen.

Mein besonderer Gruß gilt Ihnen, Frau Dr. WILMS, als Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Sie haben zu unserer Freude den Weg in die nördlichste Universität der Bundesrepublik Deutschland gefunden. Dafür haben wir Ihnen ebenso zu danken wie für Ihre Bereitschaft, anlässlich der Eröffnung dieses Kongresses zu uns zu sprechen. Ebenso herzlich begrüße ich den Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein, Herrn Dr. PETER BENDIXEN, dem die Christiana Albertina bekannt, um nicht zu sagen vertraut ist mit all ihren Sorgen und Nöten wie auch ihren positiven Seiten.

Namens der Universität begrüße ich die Damen und Herren des Schleswig-Holsteinischen Landtages sowie die Vertreter der Landeshauptstadt Kiel und der verschiedenen Verbände.

Ihnen, meine Kolleginnen und Kollegen, habe ich dafür zu danken, daß Sie als Ort der Jahrestagung 1984 die Landesuniversität Schleswig-Holstein gewählt und das Institut für Pädagogik und das Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität mit der lokalen Kongreßorganisation betraut haben. Das Präsidium der Christiana Albertina sieht in Ihrer Entscheidung für Kiel als Tagungsort eine Anerkennung der hier geleisteten wissenschaftlichen Arbeit auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft und dankt Ihnen für das damit gezeigte Vertrauen.

Meine sehr verehrten Damen, meine Herren, lassen Sie es bitte dabei bewenden, daß ich als Fachfremder – von Profession medizinischer Informatiker und Statistiker – inhaltlich nicht auf Ihren Kongreß und die mir persönlich bedeutend erscheinenden Themen – wie Jugendarbeitslosigkeit, Akademikerarbeitslosigkeit, Erwerbslosigkeit der Frauen im Zusammenhang mit Frauenarbeit und Frauenbildung u. a. m. – eingehe, sondern einige Anmerkungen über die Christiana Albertina mache.

Gemessen an anderen Universitäten in der Bundesrepublik Deutschland gehört die Universität Kiel mit 17079 Studierenden, darunter 3016 Studienanfängern, glücklicherweise nicht zu den sogenannten „Massenuniversitäten“. Gemessen an verfügbarem wissenschaftlichen Personal und Raumkapazität, die für 10000 bis 11000 Studierende berechnet sind, hat die Christiana Albertina – wie die meisten anderen deutschen Universitäten – mit einer erheblichen Überlast, die noch mehrere Jahre anhalten wird, fertigzuwerden. Exemplarisch wird dies deutlich bei den Studiengängen für Volks- und Betriebswirtschaftslehre, Rechtswissenschaft, Chemie, Physik, Mathematik und Informatik, also – vielleicht mit Ausnahme der Rechtswissenschaft – Fächer, in denen gute

Absolventen heute noch reelle Chancen auch auf einem verengten Arbeitsmarkt haben. Die Professoren der Universität Kiel – und hier darf ich im Namen meiner Kollegen sprechen – übernehmen die Bürde der Überlast in der Erkenntnis, daß den Angehörigen der jetzt auf uns zukommenden geburtenstärksten Jahrgänge die gleichen Bildungschancen, wie sie die vorangegangenen hatten, geboten werden müssen.

Dabei erkennen wir dankbar die Leistungen an, die Bund und Land im Rahmen der Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau erbracht haben, auch wenn nach Abschluß des Bauprogrammes die räumliche Enge noch Jahre anhalten bzw. sich in den nächsten Jahren noch verschlimmern wird, wenn wir aller Wahrscheinlichkeit nach die Zahl von 20000 Studierenden erreicht haben werden. Denn nach unseren Erfahrungen nimmt ein großer Anteil der Hochschulzugangsberechtigten, die erst eine berufliche Lehre absolvieren – ein zunehmender Trend –, mit einer Phasenverschiebung von 2 bis 3 Jahren als Studienanfänger ein Universitätsstudium auf, im übrigen dann nicht die schlechtesten Studentinnen und Studenten.

Die Christiana Albertina und ihre Professoren mit dem übrigen wissenschaftlichen Personal sehen auch in den Zeiten der Überlast ihre Aufgabe darin, den Studierenden eine qualitativ anspruchsvolle Lehre für das Leben mitzugeben, unseres Erachtens die einzige Möglichkeit, um unsere Absolventen auf dem Arbeitsmarkt reüssieren zu lassen. Nicht umsonst hat die Betonung der Qualität der Christiana Albertina den Ruf einer Arbeitsuniversität eingetragen.

Angeichts unseres Qualitätsanspruches, der nicht nur für die Lehre – wenn auch häufig das Quantitätsproblem den Blick für die Wissenschaft zu verstellen scheint –, sondern auch für die Forschung gilt, hat uns in Kiel die in jüngerer und jüngster Zeit entfachte Diskussion um die Elitenbildung betroffen gemacht. Den dabei erhobenen Vorwurf, die staatlichen Universitäten produzierten nur Mittelmaß, muß ich namens der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel mit Entschiedenheit zurückweisen. Wir sind seit Jahren selbstbewußt genug, um nicht von einer Gleichheit aller universitären Einrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland auszugehen, sondern wir sind schon frühzeitig für einen Wettbewerb zwischen den Universitäten, den wir nicht zu fürchten brauchen, eingetreten. So fürchten wir auch nicht die etwaige Gründung privater Hochschulen. Es muß aber dem in der Öffentlichkeit erweckten Eindruck entgegengetreten werden, als seien private Universitäten und Elitenbildung Synonyma.

Eine qualitativ hochstehende Forschung und damit eine anspruchsvolle Lehre bedarf, neben den notwendigen Finanzmitteln und der entsprechenden Ausstattung, des wissenschaftlichen breiten Umfeldes, der „akademischen Nestwärme“, in welcher der Forscher sich entfalten und entwickeln kann. Hier kann die Universität von sich aus sehr viel dazu beitragen, um sich das notwendige Klima selbst zu schaffen. Sie braucht aber auch die nötigen Rahmenbedingungen für die wissenschaftliche Arbeit, die in Schleswig-Holstein durch das Hochschulgesetz in beträchtlichem Maße gegeben sind. Diese Bedingungen setzen wiederum die Universität und ihre Fakultäten in den Stand, zusammen mit dem Kultusminister eine vorausschauende Berufungspolitik zu betreiben, die es gestattet, angesehene Gelehrte zu gewinnen und dadurch oft neue Wissenschaftsgebiete für Forschung und Lehre zu eröffnen. Wir glauben, daß auch schon in Zeiten der Überlast und erst recht mit Abfallen des zu erwartenden „Studentenplateaus“ die Attraktivität einer Universität zu großen Teilen von der Attraktionskraft ihrer Professoren bestimmt wird und daß die Studenten mit den „Füßen abstimmen“.

Ein weiterer Punkt zum Thema Wettbewerb und Elitenbildung ist die internationale Reputation einer Universität und der an ihr lehrenden Wissenschaftler. Die Heranbildung einer wissenschaftlichen Elite – d. h. von leistungsbereiten, verantwortungsbewußten und fähigen Wissenschaftlern –, auf die unser rohstoffarmer Staat angewiesen ist, bedarf es internen und externen Wettbewerbes und einer möglichst früh einsetzenden Betreuung schon während des Studiums. Zur Ehre unserer jetzigen Studentengeneration muß festgestellt werden, daß die Leistungsbereitschaft gestiegen ist und daß diese Generation gefordert werden kann. Dabei sei nicht verschwiegen, daß die „Probleme der großen Zahl“ das Aufspüren der Begabungen und deren Betreuung erschweren mag, aber nicht verhindern kann.

Als eine letzte Bemerkung zum Thema private Universitäten und Wettbewerb darf ich feststellen, daß ein Wettbewerb faire Wettbewerbschancen voraussetzt, die dann für alle am Wettbewerb Beteiligten gelten müssen. Ich meine hier vor allem das für die Privatuniversitäten geforderte Recht zur Auswahl der eigenen Studenten – eine von mir schon 1981 vorgetragene Forderung, die Ihnen, sehr geehrter Herr Kultusminister, bekannt ist.

Wie Sie, meine sehr verehrten Damen und Herren, sehen können, brauchen wir in Kiel auf kürzere und längere Sicht trotz mancher Unbill unserer Tage nicht pessimistisch zu sein und sind bereit, uns dem Wettbewerb mit anderen staatlichen und privaten Universitäten zu stellen.

Abschließend wünsche ich Ihrem Kongreß den erhofften und zu erwartenden guten Verlauf. Ich hoffe, daß Sie trotz eines gedrängten Programmes die Zeit finden mögen, ein wenig mehr von der Christiana Albertina, der Stadt Kiel und unserem schönen Land Schleswig-Holstein zu sehen.

Gern bin ich der Einladung gefolgt, zur Eröffnung des 9. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ein Grußwort an Sie zu richten und Ihnen die Grüße der Bundesregierung zu überbringen. Ich wünsche den Beratungen dieses Kongresses einen guten Erfolg.

I.

Sie haben den 9. Kongreß unter das Thema „Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit“ gestellt. In der Tat bildet die Arbeitslosigkeit das zentrale innenpolitische Problem, erfreulicherweise ist der Trend zu weiterer Erhöhung gebrochen, ihre Beseitigung wird aber noch einige Zeit dauern, da sie konjunkturell, wirtschaftsstrukturell und demographisch bedingt ist. Gerade die demographische Kurve ist eine entscheidende Ursache für die Jugendarbeitslosigkeit.

Die Arbeitslosigkeit hat vielschichtige Ursachen; man kann sie nicht monokausal erklären und daraus eine „Krise der Arbeitsgesellschaft“ stilisieren und vielleicht sogar noch Patentrezepte zur Überwindung dieser Krise empfehlen. Patentrezepte gibt es nicht. Es gibt auch keine Alternative zu einer maßgeblich durch Arbeit geprägten Gesellschaft. Insoweit ist auch die Vorstellung, „die Arbeitslosigkeit als pädagogische Chance zu begreifen, allgemeine Menschenbildung jenseits von ‚Arbeit und Leistung‘ zu etablieren“, eine Utopie. Dies entspricht nach meiner Überzeugung nicht dem Wünschen und Wollen der Menschen und widerspricht anthropologischen Erkenntnissen.

Arbeit in den unterschiedlichen Formen, im Beruf wie im Ehrenamt, Leistung in den unterschiedlichen Arten sind Wesensbestandteile des menschlichen Seins und der menschlichen Würde. Schon von daher ist jenseits aller ökonomischer und sozialpolitischer Überlegungen die wichtigste innenpolitische Aufgabe heute, neue Arbeitsplätze zu schaffen. Dies gilt gerade mit Blick auf die Jugend, da sich Jugend im Beruf bewähren will und muß. Deshalb kommt der Wiederbelebung der Wirtschaft und einer erfolgreichen Wirtschafts- und Konjunkturpolitik gerade auch unter pädagogischen Gesichtspunkten eine besondere Bedeutung zu.

Der derzeitige Mangel an Arbeitsplätzen für junge Menschen hat Rückwirkungen auf das Bildungssystem:

- Die Arbeitslosigkeit führt zu Park- und Stauwirkungen in den Bildungseinrichtungen. Auch der Mangel an Ausbildungsplätzen ist teilweise dadurch bedingt.
- Die sich abzeichnenden Veränderungen der Qualifikationsanforderungen in den Berufen führen zu einer Unsicherheit über die Bildungsinhalte.
- Die Berufswahl wird zunehmend als hohes Risiko empfunden und führt damit zu Verunsicherungen.

- Die Bedeutung pädagogischer Zertifikate wird immer stärker als berufsentscheidend empfunden. Die Jagd nach guten Notendurchschnitten belastet das pädagogische Klima.

Die Auswirkungen der Arbeitslosigkeit auf das Bildungswesen sind vielfältig spürbar. Es gehört zu den zentralen Aufgaben der Bildungspolitik, aber auch der Lehrer vor Ort, die pädagogischen Schäden möglichst geringzuhalten und der Resignation der Jugend – oder ihrer Eltern – vorzubeugen.

II.

Im Interesse von Arbeit und Arbeitsplätzen ist wirtschaftliches Wachstum unverzichtbar. Dies setzt technologischen und wissenschaftlichen Fortschritt voraus. Auch dies stellt uns vor neue bildungspolitische Herausforderungen: Zum einen müssen wir uns fragen, welche Qualifikationsvoraussetzungen junge Menschen erhalten müssen, um mit den neuen Technologien wie etwa der neuen Informationstechnik verantwortungsbewußt umgehen zu können.

Zum anderen stellt sich die Frage, wie wir etwa den wissenschaftlichen Nachwuchs so qualifizieren können, daß er im internationalen wissenschaftlichen Wettbewerb konkurrenzfähig bleibt. Beide Fragestellungen setzen voraus, daß ein Konsens darüber besteht, daß die Bundesrepublik ihren Standard nur mit wissenschaftlich-technischem Fortschritt wird halten können.

1. Vielen, gerade auch Lehrern, ist der wissenschaftlich-technische Wandel zu schnell, manche möchten aussteigen. Sie sehen überdeutlich die Gefahren, die mit diesen neuen Erkenntnissen und technologischen Möglichkeiten auch verbunden sind und unterschätzen dabei die Gefahren, die aus einem Ausstieg resultieren würden.

Demgegenüber sieht die Bundesregierung in Wissenschaft und Technik die einzige Chance, humane Verbesserungen erreichen zu können. Die Bundesregierung unterschätzt dabei nicht die Gefahren, die mit dem wissenschaftlichen Fortschritt verbunden sein können. Ob wir diesen Gefahren wirksam begegnen, ist letztlich eine Frage der Verantwortung des einzelnen und der politischen Rahmenbedingungen.

Ressourcenschonung, Abbau von Umweltbelastungen, Energiesicherung und anderes sind nur möglich mit Hilfe neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse; hierzu brauchen wir wirtschaftliches Wachstum und dieses ist nur bei Sicherung unserer Konkurrenzfähigkeit zu erreichen. Die weltwirtschaftliche Verflechtung der Bundesrepublik macht einen Ausstieg aus dem wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß und technologischem Fortschritt unmöglich. Deshalb ist eine – sicher nicht blinde – Wissenschaftsakzeptanz auch eine pädagogische Aufgabe.

2. In den letzten Wochen wird vielfältig über die Notwendigkeit einer fächerübergreifenden informationstechnischen Grundbildung diskutiert. Wir wachsen unabdingbar in eine Informationsgesellschaft hinein und ich wünschte mir, daß die Erziehungswissenschaften einen Beitrag zur Erarbeitung entsprechender pädagogischer Konzepte leisten, hier besteht vielfältige Unsicherheit. Dies gilt für die Formen, wie sich dieses Grundwissen organisatorisch und didaktisch in das Bildungssystem einbeziehen läßt. Die einen drängen auf das Fach Informatik in den Schulen, wie es heute bereits in vielen Gymnasien in der Oberstufe als Angebot existiert. Andere fordern die Integration dieses Wissensstoffes in

den bestehenden Fächerkanon. Ich halte diesen Weg der Integration für den pädagogisch besseren, soweit kein vertieftes fachliches Wissen über Informatik vermittelt werden soll.

3. Auf dem Hintergrund der zentralen Bedeutung von wissenschaftlichem Fortschritt für den Erhalt und den Ausbau unserer Gesellschaft gewinnt auch eine ganz andere Diskussion ihr Gewicht, die Diskussion um den wissenschaftlichen Nachwuchs und die Leistungselite.

Die Notwendigkeit wissenschaftlicher Leistungseliten ist unbestritten. Wir brauchen uns nicht zu scheuen, dafür den Begriff Elite zu verwenden, solange damit nicht eine neue Kastenbildung gemeint ist. Wissenschaftliche Eliten müssen sich durch wissenschaftliche Leistung legitimieren, nur so sind sie politisch zu verantworten. Dies gilt im übrigen auch für Praktiker-Eliten.

Zum Elite-Begriff gehört aber auch ein Berufsethos, gehören ethische moralische Prinzipien der gesellschaftlichen Verantwortung und des sozialen Engagements. Ohne das verantwortungsbewußte Handeln von Wissenschaftlern werden sich negative Folgen wissenschaftlicher Erkenntnis nicht rechtzeitig erkennen und überwinden lassen. Wissenschaftliche Hochleistung kann sich überall bilden, staatliche Hochschulen haben hier eine wichtige Aufgabe. Private Einrichtungen wirken hierbei ergänzend und sicher auch belebend. Eine Gleichsetzung von privaten Einrichtungen mit Eliteeinrichtungen kann nicht erfolgen. Eliteeinrichtungen können sich nur im Wettbewerb herausbilden.

III.

Bei aller Unsicherheit über die Zukunftsentwicklung müssen wir an der Bedeutung der beruflichen Bildung festhalten.

Arbeit, Beruf und die Möglichkeit, damit den Unterhalt zu verdienen, bilden auch in Zukunft einen zentralen Schwerpunkt des menschlichen Lebens. Arbeit, in welcher Form auch immer, gehört zum menschlichen Dasein. Ohne fachliche Qualifikation ist heute Arbeit nicht mehr zu leisten – in welcher rechtlichen Form auch immer. Von daher gewinnt auch die Ausbildung für den Beruf einen für alle Lebensbereiche exemplarischen Charakter. Auch Fähigkeiten wie Flexibilität, Kreativität und Phantasie können durch die Berufsausbildung gefördert werden. Es ist deshalb nicht akzeptabel, junge Menschen im Bildungswesen gezielt auf den Zustand der Arbeitslosigkeit vorzubereiten. Junge Menschen brauchen Zukunft. Das Ertragen erzwungener Passivität oder das Leben in ausschließlicher Freizeit können nicht zum Lernziel in unseren Schulen gemacht werden.

Eine berufliche Ausbildung ist notwendig, um überhaupt eine berufliche Perspektive zu erhalten. Deshalb setzt sich die Bundesregierung dafür ein, den geburtenstarken Jahrgängen alle Ausbildungswege offenzuhalten – auf dem Lehrstellenmarkt wie in den Hochschulen.

Arbeit erhält aber auch über den Bereich der Erwerbsarbeit hinaus ihre zunehmende Bedeutung. Auch ehrenamtliche Tätigkeit, Arbeit in der Familie, in der Kunst oder in einem sozialen Bereich, sind ebenso Mittel zur Selbstbestätigung wie die Arbeit am Arbeitsplatz. Es ist zu eng gedacht, nur die im geltenden Lohntarifgefüge geleistete Arbeit als den Ort der eigentlichen Leistung und als einzige Möglichkeit der Selbstverwirklichung und des sozialen Einsatzes anzuerkennen.

Die Befähigung zu beruflicher Erwerbsarbeit ist nicht der einzige Zweck von Bildung. Die Aufgabe der Menschenbildung, das Angebot zur charakterlichen Weiterentwicklung, zur Pflege von Kultur, von musischen Fähigkeiten, des Sports, die religiöse Unterweisung stehen gleichwertig neben dem berufsorientierten Teil des Bildungswesens.

Zwar vermögen wir weder die geistigen, gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse der Zukunft vorauszusehen, noch den künftigen Bedarf des Beschäftigungssystems an bestimmten Qualifikationen; aber wir wissen, daß eine solide Grundbildung am zuverlässigsten die Fähigkeit vermittelt, auf Veränderungen flexibel reagieren zu können.

IV.

Lassen Sie mich aus meiner gesellschaftspolitischen Verantwortung heraus noch auf eine andere pädagogische Konsequenz der Arbeitsmarkt- und Ausbildungsmarktlage hinweisen. Vor besondere Probleme sind diejenigen gestellt, die aus den unterschiedlichsten Gründen, wegen einseitiger Begabung, sozialer Benachteiligung, Behinderungen u. a. durch die geltenden Normen benachteiligt werden. Es ist eine besondere pädagogische Herausforderung, die große Zahl dieser jungen Menschen in der Eigenart ihrer Begabung so zu fördern, daß sie sich selbständig im Beruf und Leben bewähren können. Unsere Bildungseinrichtungen müssen so differenziert werden, daß sie der Vielfalt der Bildungsbedürfnisse junger Menschen gerecht werden; dies gilt für die verhaltensauffallend Hochbegabten ebenso wie für die Schwachen oder aus sozialen Gründen Benachteiligten. Hierbei müssen wir das auf pädagogische Egalisierung ausgerichtete System erweitern, sonst erhalten diese Gruppen von Jugendlichen keine Chancen.

Für einige dieser Gruppen hat die Bundesregierung im Rahmen ihrer Kompetenz und ihrer Programme die Aktivitäten verstärkt. So werden z. B. die Mittel im Benachteiligtenprogramm von 67 Mio DM im Jahr 1982 auf 144 Mio DM im Jahr 1984 gesteigert. Die Mittel für die Hochbegabten wurden ebenfalls verstärkt.

Hinter diesen politisch-pragmatischen Maßnahmen verbirgt sich aber noch ein sehr grundsätzliches pädagogisches Problem. Das Bemühen, junge Menschen entsprechend ihren unterschiedlichen Begabungen zu fördern, muß intensiviert werden, sonst produziert das Bildungssystem selbst immer größere Randgruppen. Deshalb muß auch die Begabungsforschung intensiviert werden.

Bei allem engagierten Bemühen um pädagogische Verbesserungen muß bewußt bleiben, daß das Bildungswesen zum Abbau der Arbeitslosigkeit selbst nur begrenzt beitragen kann. Bildungspolitik kann die Schwächen und strukturellen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt nicht ausgleichen. Wir erkennen, daß die über lange Jahre vertretene These „Durch längere Ausbildungswege größere Arbeitssicherheit“ nur bedingt richtig ist. Wenn heute junge Menschen immer längere Ausbildungsgänge wählen, um der Arbeitslosigkeit zu entgehen, so ist dies bildungspolitisch, gesellschaftspolitisch, aber auch entwicklungspsychologisch mit Blick auf die Jugendlichen höchst problematisch. Bildung kann mittelfristig kein Ersatz für Arbeit sein, auch wenn Bildungsanstrengungen sicher besser sind als durch Arbeitslosigkeit erzwungene Passivität.

V.

Angesichts der vielen konkreten Aufgaben sollten wir uns hüten, uns in bloßen Spekulationen über tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen zu verlieren. Gerade nach den Erfahrungen der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft in den vergangenen Jahrzehnten haben sich Resignation und Ratlosigkeit breitgemacht. Aus dieser Lage heraus hilft nur ein engagierter bildungspolitischer und pädagogischer Realismus. In diesem Sinne wünsche ich Ihren Beratungen im Interesse junger Menschen einen guten Erfolg.

Wer das umfangreiche Programm Ihres Kongresses aufmerksam liest, ist zunächst erstaunt über die Vielfalt der vorgesehenen Inhalte und die Breite der angebotenen Themen. Ein unbefangener Leser wird sich unter Umständen die Frage stellen, ob die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dieser Vielfalt Aufgabe eines erziehungswissenschaftlichen Kongresses sein kann.

Das Verbindende und damit die Legitimation der Themen für die Behandlung auf dieser Tagung ergibt sich für mich aus drei hinter allen Themen stehenden Fragestellungen.

Die erste ist: Welchen Beitrag kann und muß die Erziehungswissenschaft für die Bewältigung der neuen Probleme in den Bereichen, in denen täglich Erziehung stattfindet, leisten?

Die zweite ist: Kann Teilhabe an Wissenschaft, an wissenschaftlicher Unterweisung erzieherische und erziehende Wirkung haben?

Und die dritte ist: Welche Verhaltens- und Einstellungsänderungen – man kann auch fragen: welche erzieherischen Wirkungen – gehen von Wissenschaft – hier Erziehungswissenschaft – auf die Gesellschaft als Ganzes aus?

Die erste Fragestellung betrifft mehr den Bereich der Schule, die zweite mehr den der Hochschule, die dritte die Gesellschaft oder, wenn Sie so wollen, den Staat.

Gestatten Sie mir, daß ich in der gebotenen Kürze eines Grußwortes zu diesen drei Bereichen einige Anmerkungen mache.

Wir befinden uns derzeit in der Bildungspolitik nach einer Phase großer Euphorie in der Situation einer ernüchternden Bestandsaufnahme. Wir stellen fest, daß die Bildungsanstrengungen der vergangenen zwei Jahrzehnte, die zum Teil ihren Ausgang aus der politisch-wirtschaftlichen Konkurrenz der großen Machtblöcke genommen hatten und ständiges Wachstum als Voraussetzung annahmen, nicht in allen Bereichen zu den erhofften und gewünschten Ergebnissen führten. Wenn heute eine erneute und intensive Diskussion über die Ziele von Erziehung eingesetzt hat, so doch wohl deshalb, weil nicht alle Ziele in der Phase der Bildungseuphorie den kulturellen, sozialen und politischen Bedürfnissen unseres Volkes, dem Gang der Wirtschaft und Technik und insbesondere der angestrebten humanen Zukunft unseres Staates entsprachen. Ich nenne beispielhaft die vielfach beklagte Überbetonung der kognitiven Seite der schulischen Bildung. Ich nenne weiterhin die Versuche, Bildung nicht aus der Akzeptanz des Vorhandenen, sondern aus seiner Negierung heraus zu betreiben.

Heute: Bildung und Erziehung werden zusammen genannt.

Bildung und Erziehung sind nicht nur im bildungstheoretischen Sinne eine Einheit. Bildung und Erziehung können nicht losgelöst von der sie tragenden politischen und

sozialen Ordnung gesehen werden. Unser freiheitlicher und demokratischer Rechts- und Sozialstaat ist zugleich Begründung und Auftrag für eine freiheitliche, plurale und wertebezogene, dem Einzelnen und der Gesellschaft verpflichteten Bildung und Erziehung. Erziehungsziele sind von der Gesellschaft vorgegebene und hier insbesondere von den Verfassungsorganen mitgeprägte Normen. Erziehungsziele werden immer auch unter starker Beteiligung von Wissenschaft legitimiert.

Der Wissenschaft fällt hier sogar eine doppelte Aufgabe zu. Wissenschaft kann und muß zum einen helfend klären, auf welchem Wege Erziehungsziele erreicht werden können. Das ist die Seite der Didaktik im weitesten Sinne als Vermittlungswissenschaft. Zum anderen muß es bei der Legitimation von Erziehungszielen eine Argumentationskette von den gesellschaftlich verbindlichen Dokumenten zu den konkreten Erziehungszielen, z. B. in den Lehrplänen, geben. Es gehört zur demokratischen Verpflichtung in unserem Staat, daß solche Ableitungen nachprüfbar und nachvollziehbar sind. Hier liegt die zweite Aufgabe der Wissenschaft. Sie stellt z.B. durch die Prinzipien der Systematik, der Widerspruchsfreiheit und auch der Empirie die besten Instrumente bereit. Die Geisteswissenschaften haben mit Hilfe ihrer Arbeitsweisen eine sehr direkte Auswirkung auf Auswahl und Begründung von Erziehungszielen. Das gleiche gilt jedoch für Kenntnisse, die die Psychologie, die Medizin und andere Gesellschaftswissenschaften zusammengetragen haben.

In diesem Sinne überprüfen wir gegenwärtig unsere Lehrpläne.

Die zweite eingangs angeführte Fragestellung, ob die Teilhabe an Wissenschaft und wissenschaftlicher Unterweisung erziehende Wirkung haben kann, ist gleichermaßen bedeutsam. Teilhabe an Wissenschaft, studieren also, verändert den jungen Menschen, bildet und erzieht ihn; zweifellos in anderer Weise als es in der Schule geschieht, die zunächst der Allgemeinbildung verpflichtet ist. Wissenschaftliches Arbeiten, Nachvollziehen wissenschaftlicher Erkenntnis- und Ableitungsprozesse und Nachspüren neuer Wege haben auf die Entwicklung des Studenten eine erziehende Wirkung. Der Student erfährt die Notwendigkeit wissenschaftlicher Redlichkeit, aber auch die Konflikte zwischen Wertfreiheit und Parteinahme, die zu besonderer Verantwortung Anlaß gibt.

Eine pluralistische Gesellschaft gründet sich auf Engagement von einzelnen und von Gruppen, duldet nicht nur, sondern benötigt die Vielfalt der Meinungen und Anschauungen, lebt aus der Dynamik und dem Festhalten heraus. In der Vermittlung von Bildung und Erziehung verlangt dies jedoch zunächst wertneutrale Darstellung und sachliche Information. Dem steht nicht entgegen – und das gilt für Schule und Hochschule gleichermaßen –, daß alle an Erziehung und Wissenschaft Beteiligten ihre ureigene persönliche Meinung und Überzeugung zu den zu vermittelnden Inhalten haben und notwendigerweise auch mitteilen müssen.

Denn Erziehung und Wissenschaft enthalten immer auch Werthaltungen. Es sind immer auch Wertmaßstäbe, an denen wir uns orientieren, und sie kommen im Grunde genommen von beiden Seiten zusammen: als Ziel und als Begründung, als Erkenntnisse und als Bekenntnisse. Mit der pluralistischen Gesellschaft unvereinbar wäre es, sowohl Wissenschaft als auch Erziehung einseitig zu verengen. Mit dem demokratischen Grundsatz unvereinbar wäre es, bestimmte Positionen in Wissenschaft und Erziehung als die allein gültigen hinzustellen.

In diesen Bereich gehört auch die dritte eingangs formulierte Fragestellung. Diese zielt wohl am tiefsten in das Kongreßthema und legitimiert es als Gegenstand von Erziehungswissenschaft. Es ist die Frage nach den Veränderungen, die durch Erziehungswissenschaft auf die Gesellschaft als Ganzes ausgehen.

Beispiele hierfür gibt es einige. Ich nenne nur die Wirkungen, die durch erziehungswissenschaftliche Forschungsergebnisse zur Lernfähigkeit in den verschiedenen Altersstufen nicht nur auf die bildungspolitischen Entscheidungen zur Früherziehung und Kindergarten- und Vorschulpädagogik ausgingen, sondern auch in breiter Weise das Erziehungsverhalten ganzer Elterngenerationen veränderten.

Heute stellen sich sehr drängende gesellschaftliche Probleme im Bereich der Wirtschaft, der Bevölkerungsentwicklung und im mit beidem zusammenhängenden Arbeits- und Beschäftigungssystem. Diese Fragen sind zum Teil neu – über sie wurde in Zeiten des Wachstums nicht nachgedacht. Neben wirtschaftspolitischen Überlegungen und Maßnahmen müssen auch solche treten, die den Menschen in dieser Periode des Wandels im Auge haben. Die Erziehungswissenschaft ist eine Disziplin, die sich mit dem Menschen in allen seinen Bezügen zur Mitwelt und Umwelt befaßt, aber auch mit seinen Anpassungs- und Veränderungsleistungen.

Aus dieser Feststellung ergibt sich geradezu die Verpflichtung für den Erziehungswissenschaftler, sich mit den drängenden Zeitfragen, die sich im Tagungsthema widerspiegeln, zu befassen.

Ich werde die Diskussion auf dieser Tagung mit Aufmerksamkeit verfolgen und wünsche dem 9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft einen guten und ergebnisreichen Verlauf.

II. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im Blickfeld erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen

Pädagogisierung sozialer Probleme

Entwicklung und Folgeprobleme des Einflusses sozialer Probleme auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis

ULRICH HERRMANN

Die thematischen Schwerpunkte des Symposiums

I.

In den letzten Jahrzehnten hat sich das Spektrum der Aufgaben, die die Pädagogik übernommen hat oder zu übernehmen genötigt wurde, beträchtlich erweitert und differenziert. Zu den traditionellen Aufgaben in den Bereichen Vorschulerziehung (Schulunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung sind zahlreiche neuen Problem- und Arbeitsfelder hinzugetreten wie z. B. Betriebs-, Sonder- und Ausländerpädagogik).

Fragt man nach den Ursachen und Triebkräften dieser Expansion und Differenzierung sowie der mit ihnen einhergehenden Ausweitung pädagogischer Dienstleistungen, so stößt man auf einen Zusammenhang, den wir als *Pädagogisierung sozialer Probleme* bezeichnen möchten. Damit ist gemeint, daß im Gefolge soziokulturellen Wandels und gesellschaftlicher Modernisierung (und Arbeitsteilung) Folgeprobleme auftreten, denen man mit einer Ausweitung des Angebots von und der Nachfrage nach *pädagogischen* Problembearbeitungen und Lösungsvorschlägen zu begegnen sucht. Soziale, politische, kulturelle Problemlagen erzeugen und beeinflussen die Problemstellungen, Konzepte und Programmatiken der Pädagogik in Wissenschaft, Forschung und Praxis, und das politisch-administrative System, Regierungen und Verwaltungen also, ebenso wie die Parteien, Verbände und Interessengruppen artikulieren eine Nachfrage nach pädagogischen Lösungsmöglichkeiten für neue soziale Probleme. Dies war oder ist eines der spezifischen Grundmuster des Zusammenhangs und Zusammenwirkens von Gesellschafts- und Bildungspolitik und damit der expandierenden Institutionalisierung pädagogischer Forschung und Praxisberatung.

Nun wäre dieser Zusammenhang kaum problematisch und keines aktuellen Interesses wert, wenn mit ihm die Feststellung verbunden werden könnte, daß jene sozialen, politischen, kulturellen Probleme durch pädagogische Maßnahmen erfolgreich bearbeitet und in der erziehungswissenschaftlichen Reflexion hinreichend geklärt worden wären bzw. künftig bearbeitet und geklärt werden könnten. Eben dies wird mehr und mehr bezweifelt.

Auf dem Regensburger Kongreß der DGfE im Jahre 1982 hat GÜNTHER BITTNER dargelegt, daß die Erziehungswissenschaft für die praktische Erziehungsberatung kaum relevantes Wissen produziert. WALTER HORNSTEIN hat gezeigt, daß Forschungen im Bereich der aktuellen Jugendprobleme ihrer Form und ihrem Inhalt nach vom politischen System nicht rezipiert werden können. Im Bereich der Bildungspolitik wird Ministerial-, Partei- und Verbandspolitik betrieben, unabhängig von wissenschaftlicher Beratung und Begleitung. Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT hat kein Nachfolgegremium erhalten, die Arbeit der BUND-LÄNDER-KOMMISSION ist praktisch bedeutungslos, im MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG in Berlin ist praxis- und politikorientierte Bildungsforschung auf eine Residualgröße reduziert worden.

II.

So lag es für die Mitglieder der ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTSFORSCHUNG DER DGfE nahe, anlässlich des Kieler Kongresses 1984 das Verhältnis von Gesellschaft und Wissenschaft erneut zu thematisieren, insbesondere angesichts des mutigen Zugriffs der DGfE auf das Problem „Arbeitslosigkeit“ und dessen Verbindung zu „Bildung“ und „Arbeit“ in der heutigen Situation. Denn die Formulierung des Kongreßrahmenthemas unterstellte doch wohl die Hoffnung, daß pädagogische Maßnahmen und Institutionen, daß erziehungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung etwas zur Behebung und Klärung eines akuten Konjunktur- und Arbeitsmarktproblems beitragen könnten.

Um nun diese neuerliche Pädagogisierung sozialer Probleme und die damit aufgeworfene Frage der praktischen und politischen Wirksamkeit der Pädagogik und ihrer Institutionen nicht auf dem schwankenden Boden ungeklärter Voraussetzungen des Wünschenswerten und seiner Chancen und Grenzen hin und her wenden zu müssen, sollte das Symposium vor allem der Präsentation historischer Erfahrung und der Klärung bzw. Differenzierung von Ansätzen praktischer Einflußnahme dienen. Der ersten Aufgabe wandten sich die ersten beiden Vortrags- und Diskussionsrunden zu:

I. Auswirkungen sozialer Problemlagen auf die Pädagogik der 1920er Jahre

- (1) ELMAR TENORTH (Frankfurt): Gesellschaftskrise – Bildungskrise. Reflexionsgrenzen wissenschaftlicher Pädagogik.
- (2) BERND ZYMEK (Bochum): Schulreform und Schulkrise. Konjunktur der Arbeitsmarktperspektiven und der Schultheorie in den 20er Jahren.

Ergänzend:

- (3) KARL EBERHARD SCHORR (Hamburg): Die Umwelt des Erziehungssystems und die Pädagogisierung der Probleme.

II. Soziale und ökonomische Probleme in der Konstitution pädagogischer Aufgaben- und Problemstellungen seit den 1960er Jahren

- (1) HELMUT FEND (Konstanz): Problemfindungsprozesse, pädagogische Theorien und soziale Entwicklungen.
- (2) WERNER SPIES (Düsseldorf): Der Plan und die Verhältnisse. Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform.
- (3) KARL-HEINZ DICKOPF (Hagen): Pädagogische Folgeprobleme kommunalpolitischer Herausforderungen.

ELMAR TENORTH konnte infolge einer Erkrankung sein vorgelegtes Thesenpapier nicht vortragen und erläutern; es sei hier kurz resümiert.

In der Endphase der Weimarer Republik wird „die besondere Verschärfung der gesellschaftlichen Probleme und die Krisensituation im Bildungsbereich, wie sie sich seit 1928 entwickelt, erkannt und intensiv erörtert. [...] das pädagogische Denken in seiner Gesamtheit ist sensibel für gesellschaftliche Veränderungen und lernbereit gegenüber erziehungsrelevanten Veränderungen der Umwelt. Konzentriert man sich [...] auf den Bildungsbereich, dann gelten als Indikatoren der „Bildungskrise“ (WENIGER) die „Verschulung Deutschlands“ (SRANGER), die Überfüllung der akademischen Berufe, Akademiker- und Jugendarbeitslosigkeit, psychosoziale Folgen der Beschäftigungskrise wie die „geistige Verelendung der Jugend“ (P. OESTREICH), Abbau von Lebensperspektiven, Verlust der staatlichen und gesellschaftlichen Integrations- und Erziehungskapazität (alle Genannten, prototypisch: JASPERS 1931 in seinem Buch „Die geistige Situation der Zeit“).

Für diese Reflexion gibt es keinen gemeinsamen gesellschaftstheoretischen Rahmen, sie basiert überdies auf heterogenen Weltbildern, Berufsinteressen, politischen Optionen und Zukunftsentwürfen: bürgerlich-demokratisch, sozialistisch, kommunistisch, nationalistisch, korporativ-ständisch. Für die akademische Pädagogik ist eine „funktionalistische Kulturtheorie“ leitend (vgl. TH. LITT und die Autonomiedebatte der 1920er Jahre). Im Hinblick auf die Praxis „geht bei den nüchternen Diagnostikern eine starke Orientierung am ‚Erziehercorps‘ (NOHL) parallel, also die Annahme, über professionalisierte Erziehungstätigkeit die Folgen der Krise zu steuern und in den Bahnen professionalisierter Pädagogik die Probleme zu deuten. Damit wird die Logik des gegebenen Erziehungssystems über Schule und Unterricht ausgeweitet auf Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Osthilfe und Arbeitsbeschaffung, generell: auf eine Ausweitung pädagogischer Hilfe“. Die Diagnose und Therapie bleibt im ganzen *unpolitisch*, pädagogische Reflexion bleibt im wesentlichen eben – *pädagogische*. Diesen defizitären Status teilt sie aber mit anderen: „Vor der Schelte der Pädagogik steht erst einmal die Einsicht, daß auch die anderen Sozialwissenschaften, auch und besonders die Nationalökonomie, sogar die Gewerkschaften nicht besser analysiert haben oder realisierbare Lösungsvorschläge für die Krise vorgelegt haben.“ Krisenbewältigungsprogramme entstammen demzufolge nicht der akademischen Pädagogik, sondern der Bildungsverwaltung; sie sind notwendigerweise *restriktiv*, weil sie „aus der Perspektive öffentlicher Finanzen und eines konstant gehaltenen Arbeitsmarkts für akademische Berufe denken und damit die „Bildungskrise“ auf ein Überfüllungsproblem reduzieren.

Der Beitrag von BERND ZYMEK (in überarbeiteter Fassung hier im Anschluß an diesen Überblicksbericht abgedruckt) zeigt, wie seit der Mitte der 1920er Jahre die Kritik an der „Verschulung“ und am Berechtigungswesen sich zum einen in Formen der Pädagogisierung des Problems artikuliert, zum anderen in Kategorien einer Biologisierung. Die Modifikationen der erziehungs-, bildungs- und schultheoretischen Argumentationsmuster spiegeln lediglich die sich verschlechternden Arbeitsmarktchancen von Abiturienten und Hochschulabsolventen, die zusätzlich geringer werden durch steigende Übertrittsquoten in die höheren Schulen und Universitäten. ZYMEK zitiert G. GIESES Formulierung des uns hier bewegenden Problems: es zeige sich, „wie wenig autonom Erziehung und Schule und wie sehr sie eingespannt sind in wirtschaftliche, sozial- und standespolitische, heteronome Zwecke, wie wenig es möglich ist, Fragen des Bildungswesens allein aus dem Menschenrecht auf Bildung, vom Kinde aus zu entscheiden“.

KARL EBERHARD SCHORR hat in seinem Beitrag das Problem der Pädagogisierung auf zwei radikale Thesen zugespitzt. Die erste lautet: Die Gesellschaft erzeugt ihre Probleme ohne Rücksicht auf das Erziehungssystem und löst sie auch im wesentlichen ohne Rücksicht auf dieses, wenn es z. B. um Knappheitsprobleme geht oder die Frage, wie man zu kollektiv bindenden Entscheidungen kommt. Die Pädagogisierung sozialer Probleme kann also nur bedeuten, diese Probleme *als pädagogische* umzudefinieren und sie der Bearbeitung im Erziehungs- bzw. Unterrichtssystem zugänglich zu machen, d. h. entsprechend aufzubereiten. Dies ist für das Funktionieren des Subsystems „Unterricht“ innerhalb des Gesamtsystems „Gesellschaft“ systemnotwendig, weswegen sich die Vorstellung einer *tatsächlichen* Problembearbeitung *qua* Pädagogisierung als *Illusion* erweist. Dies zeigt sich vor allem im System „Unterricht“ daran – so die zweite These –, daß Unterricht im wesentlichen auf der Ebene des Diskurses und der Reflexion angesiedelt ist, auf gedankliche Klärung und Abwägung eines *möglichen* Handelns abzielt, „nicht aber darauf, wie eine vorstellbare Aktivität *auszuführen* sei“. Die Pädagogisierung sozialer

Probleme bedeutet eine Sinnverschiebung von einer sozialkollektiven auf eine individuelle Problemebene, und aus der Vorstellung, „daß es auf den Menschen (als Individuum, U.H.) ankomme“, nähren sich die Illusionen, Selbststabilisierungen und Vorurteile des „pädagogischen Establishments“.

Als kurzgefaßtes Ergebnis dieser ersten Vortrags- und Diskussionsrunde kann festgehalten werden: In der Krise des Bildungs- und Beschäftigungssystems der 20er Jahre orientierte sich die pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Reflexion an standes- und professionspolitischen Gesichtspunkten. Hinter der kulturtheoretisch fundierten Autonomiedebatte verbarg sich (politische, fiskalische, kulturpolitische usw.) Heteronomie der Pädagogik in Wissenschaft und Praxis: ihre Soziologisierung, Politisierung, Ideologisierung. – Grundsätzlich gesehen ist die *pädagogische* Bearbeitung sozialpolitischer Probleme illusionär, da pädagogisches Handeln i.e.S. an die Systembedingungen des öffentlichen Erziehungs-/Unterrichtssystems gebunden bleibt.

Die Erörterung der Probleme in den 1960er und 70er Jahren leitete HELMUT FEND mit einem Beitrag ein, in dem die Wechselwirkungen der Problemfindungsprozesse in Wissenschaft und Forschung, Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit rekonstruiert und analysiert wurden. FEND zeigte die Korrespondenzen und Ankoppelungen der verschiedenen Dimensionen, aber auch die Heterogenität der Erwartungen und Praxisbereiche, schließlich die Lahmlegung des Reformprozesses aufgrund gewandelter politischer Vorgaben und die daraus resultierende fortschreitende Marginalisierung erziehungswissenschaftlicher Politikberatung und Praxisbegleitung.

WERNER SPIES rekonstruierte diesen Prozeß anhand der Protokolle jenes „Besonderen Gremiums (Abteilungsleiter)“ der BUND-LÄNDER-KOMMISSION, das in den Jahren 1972/73 den Bildungsgesamtplan auszuarbeiten hatte. Die Frage, „welche Rolle eigentlich pädagogische oder gar erziehungswissenschaftliche Einsichten und Konzepte in dieser dreijährigen Planung gespielt haben und ob und wie sich diese im Planungsprozeß unter Einfluß ganz anderer Faktoren veränderten“, beantwortet SPIES mit ernüchternder Eindeutigkeit: „Bildungsplanung im Reformjahrzehnt 1965 bis 1975 ist eine sekundäre Veranstaltung. Sie wird wachgerufen durch nicht von ihr veranlaßte Trends, sie begleitet diese durch Produktion von in Trend-Richtung zielenden Programmen, die aber schon deswegen weitgehend bedeutungslos bleiben, weil bei endlicher Programmfertigstellung sich neue Trends ankündigen und politische Kraft für antizyklische Politikgestaltung in unserem System mit seinen vier- bis fünfjährigen Wahlabschnitten fehlt.“ Die Reform euphorie verfiel im Widerstreit der A- und B-Länder und scheiterte letztlich am Problem der Finanzierung; am Ende des Reformprozesses standen auf gesamtstaatlicher Ebene unverbindliche „Modellrechnungen“. – Die überarbeitete Fassung des Beitrags von WERNER SPIES ist unten abgedruckt.

KARL-HEINZ DICKOPP von der Fernuniversität Hagen setzte in seinem Beitrag einen kräftigen Gegenakzent, indem er den Prozeß der Schulreform von der Programm- und Planungsdiskussion herunterholte auf die Ebene der Schulverwaltung einer niederrheinischen Großstadt und auf die Ebene der Bewältigung derjenigen schul- und unterrichtsorganisatorischen Probleme, die sich seit langem mit dem steigenden Anteil von Ausländerkindern in den allgemeinbildenden Schulen stellen. DICKOPP konnte zeigen, wie im Zusammenwirken von Kommune (als Schulträger), Lehrerschaft und Planungsbeirat erfolgreiche Planungs- und Realisierungsstrategien sich ergeben können (und ergeben haben), so daß sein Beitrag in zweierlei Hinsicht fruchtbare Einsichten lieferte: zum einen

in die politischen, administrativen und schulpolitischen Voraussetzungen erfolgreicher Reformarbeit „vor Ort“ und zum anderen in die Klärung jenes Grundproblems „Pädagogisierung sozialer Probleme“: ob und wie das *soziale Problem* der Ausländerintegration in der zweiten oder dritten Immigrantengeneration mit Hilfe *pädagogischer* Maßnahmen, genauer: schul- und unterrichtsorganisatorischer Vorkehrungen, angegangen werden kann.

Fazit: Im Reformjahrzehnt 1965–1975 lagen die übergreifenden pädagogischen und bildungspolitischen Reformkonzepte und ihre Begründungen „im Trend“, hatten aber auf der staatlichen Ebene keine Aussicht auf Verwirklichung – sozusagen als eine List der pädagogischen Vernunft – angesichts zunehmenden (partei-)politischen Dissenses und finanzieller Grenzsetzungen. Nur wo das soziale Problem – Ausländerintegration – auch ein genuin pädagogisches ist – Schul- und Unterrichtsorganisation auf lokaler/regionaler Ebene –, gelingt die produktive Verknüpfung von Verwaltung, Schulpraxis und wissenschaftlicher Planung/Begleitung, weil für die von SCHORR konstatierte Sinnverschiebung vom sozialen zum pädagogischen Handlungsproblem eben kein Anlaß ist.

III.

Die dritte abschließende Vortrags- und Diskussionsrunde sollte noch einmal grundsätzliche Fragen aufnehmen:

III. *Bedingungen und Voraussetzungen einer erziehungswissenschaftlichen Absicherung pädagogischer Interessen*

- (1) JENS NAUMANN (Berlin): Sozialwissenschaftliche und pädagogische Behauptungen über das „Management von Kultur“ – leere Versprechungen? Berechtigte Enttäuschungen?
- (2) HEINER DRERUP (Köln): Bildungsforschung – Bildungspraxis. Probleme und Konsequenzen anwendungsorientierter Bildungsforschung.
- (3) PETER ZEDLER (Hagen): Expansion und Selbstbegrenzung. Probleme einer flexiblen Sicherung pädagogischer Optionen.

Der Beitrag von NAUMANN siedelt das Pädagogisierungsproblem innerhalb einer „Weltbildungsrevolution“ an. „Bildung“ ist hier ein entscheidendes Element von Modernisierung, Entwicklung, *nation building* in allen Kulturen und Gesellschaften auf allen Entwicklungsstufen in der derzeitigen Weltgesellschaft. Die UNESCO (heute 160 Mitgliedstaaten) fordert daher ein weltweites „Management von Kultur“, das dazu beitragen soll, „(a) das Wechselverhältnis von symbolischen Kultursystemen, gesellschaftlichen Regeln und Strukturen, Menschen und natürlicher Umwelt überhaupt zu erkennen, um es (b) – wenn möglich und nötig – zu beeinflussen.“ Diesem Management dient die sozialwissenschaftlich orientierte Pädagogik/Erziehungswissenschaft, die in einem langfristig gesehen nicht mehr umkehrbaren Prozeß immer mehr Lebensbereiche ihrer Steuerung und Interpretation unterworfen wird, sei es durch die Expansion des formalen Bildungssystems, sei es durch normative/moralische Handlungsorientierungen. – Für eine handlungsorientierte Disziplin wie die Pädagogik/Erziehungswissenschaft ergibt sich – so scheint NAUMANNS Auffassung zu sein – eine unausweichliche Notwendigkeit der Pädagogisierung sozialer Probleme spezifischer Art: Sinnproduktion.

Der anschließende Beitrag von DRERUP beansprucht, drastisch zu zeigen, daß Erziehungswissenschaft im Gewande der Bildungsforschung in allerjüngster Zeit gründlich mißlungen ist.

Die Bildungsreform zu Beginn der 1970er Jahre war von der optimistischen Erwartung ausgegangen, „durch eine zu optimierende harmonische Kooperation von Wissensproduktion (‚Forschung‘) und Wissensanwendung (‚Politik‘) zu ‚rationalisieren‘“, d. h. „zur Kooperation von politisch aufgeklärter Wissenschaft und wissenschaftlich aufgeklärter Politik [zu] verhelfen und so durch bessere Forschung bessere politische Entscheidungen [zu] ermöglichen“. Dieses Modell hat sich nicht bewährt; denn die Bildungsforschung „ist an der gesellschaftlichen Konversation über soziale Probleme und Lösungsmöglichkeiten als eine Informationslieferantin mit diffusem *Input* beteiligt, ohne jedoch diese Konversation steuern zu können [...]. Die Informationen, die sie liefert, sind zu fragmentarisch, zu wenig kumulativ, zu inkonsistent, zu schnell historisch obsolet, zu wenig geeignet, um Handlungsempfehlungen ‚abzuleiten‘, eher geeignet, Verbindlichkeiten und Akzeptabilität von Wissensbeständen zu ersetzen als zu generieren“. „Gesellschaftliche Probleme beruhen, konträr zu den optimistischen Annahmen des Kooperationsmodells, offensichtlich weniger auf Wissensdefiziten bzw. Nutzungsdefiziten bei bereits vorhandenen Wissensbeständen, sondern korrespondieren mit Interessenunterschieden. Ein bildungspolitischer Dissens, der nicht auf Wissensdefiziten, sondern auf Interessendifferenzen beruht, läßt sich zumindest durch Wissen allein nicht auflösen.“ Das ist in der Bildungspolitik heute genau die Lage, die TENORTH für die späten 1920er Jahre konstatiert hat.

Hier sei aus dem Referat von DRERUP nur dieser Aspekt hervorgehoben, da er im Rahmen unserer Thematik zu einer wichtigen Einsicht führt: innerhalb des – wenn der Ausdruck erlaubt ist – „gesamtgesellschaftlichen Diskurses“ über soziale Probleme ist die Pädagogik/Erziehungswissenschaft keine ausschlaggebende Instanz von Pädagogisierung (d. h. von pädagogisch begründeter Problembearbeitung), weil in diesem „Diskurs“ (DRERUP sagte „Konversation“) über Regeln und Konventionen in symbolischen Kultursystemen und sozialen Strukturen die Bestimmung des Pädagogischen die *abhängige* Größe ist, abhängig nämlich von gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen Interessen (DRERUP) bzw. (kontradiktorischen) Weltanschauungen (TENORTH) – was übrigens am Beginn unseres Jahrhunderts schon bei DILTHEY und PAULSEN nachzulesen steht.

Eben dieser Frage geht auch ZEDLER in seinem Referat noch einmal nach (es ist unten in überarbeiteter Fassung abgedruckt). Auch ZEDLER muß am Ende eines längeren historischen Exkurses – vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum Ende der 1970er Jahre – schlußfolgern: „Auch in der letzten Phase der Bildungsexpansion war pädagogische Theorie resp. Erziehungswissenschaft nicht der Motor der faktischen Ausweitung der Nachfrage nach pädagogischen Dienstleistungen. Ihr Einfluß darauf war im Unterschied zu den sozioökonomischen Statuserwartungen weiter Bevölkerungsteile und dem Interesse des Staates an Bildung als Mittel der Wirtschaftspolitik und der Kanalisierung sozialer Unzufriedenheit marginal.“

Muß es also bei einer – mit SCHLEIERMACHER zu reden – illusionären Allmachtsphantasie des pädagogischen Establishments bleiben – so SCHORRS Unterstellung, übrigens in undialektischer Verkürzung –, entsprungen einer realen Ohnmachtssituation als deren allzu durchschaubarer Kompensationseffekt einer Profession, die eben das nicht leistet, was sie zu leisten vorgibt, und die – mit BERNFELD zu reden – dies auch gar nicht leisten darf, wenn sie ihren eigentlichen Systemzweck erfüllen will: soziale Probleme in pädagogische umzudefinieren (SCHORR), um sie lediglich verbal zu bearbeiten?

ZEDLER hütet sich vor einer vorschnellen Abdankung der pädagogischen Vernunft und empfiehlt eine „realistische Wendung“ hin zum Subjekt und seiner Bildung, die mit „Sozialisation“ und „Qualifikation“ eben nicht erledigt ist. Deshalb gilt es zu prüfen, wo in der Lebenssituation des einzelnen Menschen „objektive“ soziale Probleme in der Dimension der subjektiven Betroffenheit zu bearbeiten sind, was ohne pädagogische bzw. selbstreflexive Prozesse (Lernen, Bildung) gerade zum Zwecke der Lösung der „objektiven“ sozialen Probleme nicht möglich ist. Was der in „sozialen Systemen“ denkende

Strukturfunktionalist SCHORR als historische Reminiszenz verabschiedet und als pädagogische Illusion hinstellt – die Pädagogisierung sozialer Probleme auf der Ebene des Subjekts –, wird für ZEDLER zum Ansatzpunkt für realistische Optionen der Pädagogik als einem gesellschaftlichen Gestaltungselement.

IV.

Wenn also die Pädagogik/Erziehungswissenschaft eine „eigenständige Definitionsmacht“ hinsichtlich sozialer Probleme sucht, dann muß sie sich eine ganz andere Perspektive für ihr Selbstverständnis zu eigen machen: nicht die der Pädagogisierung sozialer Probleme, sondern die der Soziologisierung pädagogischer Probleme, d. h. die Bestimmung der Form und des Ausmaßes, in dem soziale Probleme immer auch pädagogisch – durch Erziehung und Unterricht, Bildung und Ausbildung – bedingt sind. Dafür ist bis heute kaum in Ansätzen ein Forschungskonzept und -instrumentarium entwickelt. Pädagogen wissen meist nicht anzugeben, was sie (nicht) bewirken, indem sie etwas tun oder unterlassen. Dieses Defizit markiert den prekären Status der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zwischen „Autonomie-Debatte“ und „Handlungswissenschaft“. Deshalb mußte auch die durch das Kongreßrahmenthema aufgeworfene Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und Arbeitslosigkeit auf zweifache Weise ohne positive Antwort bleiben: die pädagogische Bearbeitung des Problems Arbeitslosigkeit als reale soziale Strategie zu deren Minderung oder Beseitigung ist illusionär, und die Bearbeitung des Problems im Lichte eines kritischen Bildungsbegriffs – und übrigens im Lichte revidierter Konzepte von „Arbeit“ und „Beruf“ – auf der Subjektebene ist von der Pädagogik/Erziehungswissenschaft noch kaum in den Blick genommen. Denn es geht nicht um mehr Freizeitpädagogik, sondern um die Umdeutung eines Grundmusters neuzeitlicher okzidentaler Identität und Subjektivität: Selbstverwirklichung auch ohne gesellschaftlich nützliche und verwertbare Arbeit.

Die nachfolgend abgedruckten Beiträge von ZYMEK, SPIES und ZEDLER stehen hier stellvertretend auch für die anderen Beiträge zum Symposium der ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTSFORSCHUNG auf dem Kieler Kongreß der DGfE. Sie illustrieren das Bemühen der ARBEITSGEMEINSCHAFT, die notwendige enge Verzahnung von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftstheorie und Wissen-(schaft)ssoziologie, Wissenschaftsentwicklung und Gesellschaftsentwicklung auch im Bereich der Erziehungswissenschaft stärker zur Geltung zu bringen.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Institut für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen, Münzgasse 22–30, 7400 Tübingen

Schulreform und Schulkrise

Konjunktur der Arbeitsmarktperspektiven und der Schultheorie in den 1920er Jahren

Die schultheoretischen Diskussionen während der Jahre der Weimarer Republik stehen zweifellos in der Kontinuität der schulpolitischen Fronten und theoretischen Konzepte der Jahre vor dem Krieg. Es lassen sich aber in den veröffentlichten Diskussionen einerseits für die ersten Nachkriegsjahre, andererseits für die Jahre von 1927 an deutliche Akzentverschiebungen in den Argumentationen feststellen. Der Hauptgrund dafür liegt in dem Zwang, als Pädagogen das soziale Problem der jeweils unterschiedlich wahrgenommenen Berufs- und Lebensperspektiven von Absolventen der höheren Schulen und Hochschulen theoretisch und praktisch verarbeiten zu müssen. Die Analyse der Konstellationen und Argumentationen der 20er Jahre zeigt nicht nur verblüffende Parallelen zu den heute aktuellen Entwicklungen, sie führt auch zu der Frage, ob nicht der Versuch einer Pädagogisierung dieses sozialen Problems notwendigerweise zu einer schwankenden und konjunkturabhängigen Theoriebildung führen muß.

1. Schulreform

Die Diskussion über die „nationale Einheitsschule“ und den „Aufstieg der Begabten“ beginnen nicht erst nach dem Ersten Weltkrieg, sie sind schon vor dem Krieg und während der Kriegsjahre ein kontroverses innenpolitisches Thema (TEWS 1919, WYCHGRAM 1916, SPRANGER 1918). In den ersten Veröffentlichungen zu Strukturfragen des Bildungswesens nach Kriegsende wird nun aber von Sprechern aller politischen und konfessionellen Richtungen die Erwartung geäußert, daß der Übergang vom Kaiserreich zur Republik nicht nur neue Formen der Rekrutierung der politischen Eliten hervorbringen, sondern auch Folgen für die Struktur der Institutionen, die die gehobenen und höheren Berufspositionen rekrutieren, also insbesondere für das Schulwesen haben solle. Die zeittypisch formulierte Frage, wie die „Aristokratie in der Demokratie“ ermittelt werden könne, bildet zunächst auch den Kern der Diskussionen um eine demokratische Schulreform.

Diese Diskussionen finden bis etwa 1922 im Horizont der allgemein geteilten Auffassung statt, daß die Eröffnung der „freien Bahn jedem Tüchtigen“ „und die Steigerung der Absolventenzahlen der höheren Schulen und Hochschulen keine Katastrophe, sondern – wegen der Kriegsverluste an qualifizierten jungen Männern – durchaus wünschenswert sei“ (BÜNGER 1921), ja daß angesichts der ökonomischen und politischen Notlage und Isolierung Deutschlands eine Bildungsreform der „Haupthebel zum Wiederaufbau“ sein müsse (BRINKWERTH 1921).

Die Fragestellungen der Schulreformdiskussionen der ersten Nachkriegsmonate und -jahre beinhalten keineswegs eine Pädagogisierung sozialer Problemlagen; sie hätten vielmehr konsequenterweise – zumindest graduell – zu einer Soziologisierung der Diskussionen über das Bildungswesen führen müssen: Es sollte ja nun nicht mehr nur – wie in der

alten „Standesschule“ – um die curriculare Bearbeitung von *vor* der Schule angelegten sozialen Unterschieden gehen, sondern um die Vermittlung von sozialer Gleichheit und Ungleichheit *im* Schulsystem, gefaßt als Einheitsschulsystem.

Bezeichnenderweise versuchen aber fast alle Pädagogen, die sich in diesen Jahren an der Einheitsschuldiskussion beteiligen, eine Soziologisierung der Problemstellung zu vermeiden und die organisatorischen, sozialen und wirtschaftlichen Implikationen des Konzepts zu pädagogisieren. Die verschiedenen Gruppen, die sich in den ersten Jahren der Republik an den Schulreformdiskussionen beteiligen, unterscheiden sich nur durch den unterschiedlichen Grad und unterschiedliche Formen der Pädagogisierung der Einheitsschulprogrammatisierung.

Beispielhaft für diese Haltung und Argumentationsstrategie können die Positionen gelten, die auf der Reichsschulkonferenz von 1920 im Ausschuß „Einheitsschule“ vorgetragen wurden: Alle Referenten sind für die Einheitsschule. Aber der Sprecher des Philologenverbands, HERMANN BINDER, verschiebt die ursprünglich organisatorisch und sozial aufgefaßte Einheitsschulprogrammatisierung auf ein Bekenntnis zum „nationalen Einheitsgedanken“ im Schulwesen, also auf die curriculare und ideelle Ebene. So kann er fordern: „Das deutsche Bildungswesen ist in einheitlichem Geist zu gestalten, aber möglichst reich zu gliedern“ (REICHSMINISTERIUM DES INNEREN 1921, S. 81 ff.). GEORG KERSCHENSTEINER propagiert eine radikale Psychologisierung des Einheitsschulgedankens. Er gibt vor, seinen Schulorganisationsplan nur „aus der Entwicklung des Seelenlebens“ des Kindes und dem „Wesen des Bildungsvorgangs“ entwickelt zu haben, kommt aber verblüffenderweise zu einer sehr weitgehenden Bestätigung der bestehenden Schulgliederung (ebd. S. 114 ff.). FRITZ KARSEN fordert Versuche mit einer „Erlebnisschule“, um unabhängig von der bestehenden gesellschaftlichen Wirklichkeit in autarken kleinen Schulstaaten für die Entwicklung eines neuen „schöpferischen Menschen“ und einer „neuen Gemeinschaft“ Raum zu haben (ebd. S. 98 ff.). JOHANNES TEWS stellt sein bekanntes Organisationsmodell der nationalen Einheitsschule vor, ohne die sozial- und berufsstrukturellen Implikationen seines Reformvorschlags anzusprechen (ebd. S. 148 ff.).

Bei allen Unterschieden haben diese Positionen doch eines gemeinsam: Sie gehen implizit von der Annahme aus, als gäbe es eine prästabilisierte Harmonie zwischen der Entwicklungsfähigkeit und den Neigungen der Schüler einerseits (die der alleinige Maßstab nicht nur der täglichen Schularbeit, sondern nun auch der Schulorganisation sein müsse) und den ökonomischen und sozialen Entwicklungsmöglichkeiten der Gesellschaft andererseits.

Die sozialen und ökonomischen Voraussetzungen und Konsequenzen eines Einheitsschulsystems in einer demokratischen Gesellschaft werden nicht im Ausschuß „Einheitsschule“, sondern im Ausschuß „Schüler (Schülerinnen)“ angesprochen. Dort stellt man sich die Frage, ob nicht das Problem der Schülerauslese „vielleicht im Mittelpunkt der Einheitsschule überhaupt“ stehe, so ALFRED ANDREESEN (ebd. S. 282). GERTRUD BÄUMER denkt dann den Gedanken der Einheitsschule zu Ende:

„Ein demokratisch aufgebaut, von sozialem Geist beherrschter Status muß das Ausleseproblem *aristokratisch* behandeln (Hervorhebung im Text!). Denn die Lebensfähigkeit der Demokratie beruht darauf, daß die richtige Schätzung und bereitwillige Anerkennung überlegener Fähigkeiten und ihres sozialen Wertes sittliches Gemeingut der Bevölkerung werde. Und der Sinn des Sozialismus besteht darin, daß das Recht des einzelnen auf Einfluß dem sozialen Wert seiner Leistung entspricht, darum ist die unbedingte Strenge der Auslese im wirtschaftlichen, politischen und geistigen Sinne Existenzbedingung unseres deutschen Staatswesens ... Von diesem Gesichtspunkt aus wird man die

Standesschule ebenso ablehnen wie die Erweichung sachlich notwendiger Anforderungen, um den Zuzug von unten zu erleichtern.“ (Ein solches Verständnis erfordere es, die Schule nicht nur als Mittel des sozialen Aufstiegs, sondern auch des sozialen Abstiegs zu sehen.) „Denn da die höheren Stufen des Berufslebens nur begrenzte Aufnahmefähigkeit haben, muß einem gesteigerten Aufstieg der Tüchtigen ein Abstieg der Untüchtigen das Gleichgewicht halten“ (ebd. S. 291).

Bezeichnenderweise geht man weder auf seiten der Vertreter des bestehenden Schulsystems noch auf seiten der radikalen Reformpädagogogen auf diese Argumentation ein.

Die Pädagogisierung der im Kern soziologischen Argumentation für ein Einheitsschulsystem hat schließlich zur Folge, daß diese Argumentation selbst von konservativen Schulpolitikern gegen das Einheitsschulkonzept und zur Legitimierung ihrer Politik der pragmatischen Weiterentwicklung des traditionellen Schulsystems eingesetzt werden kann. Der nationalliberale preußische Kultusminister BOELITZ stellt noch 1925 in einem in Buchform erscheinenden Rechenschaftsbericht über die preußische Bildungspolitik der vorangehenden Jahre das Kapitel über die Entwicklungen im Schulwesen unter die Überschrift: „Die Durchführung der Einheitsschule in Preußen“ (BOELITZ 1925, S. 22 f.). Der „erste wichtige ... Organisationsgedanke der Einheitsschule“ ist für ihn bezeichnenderweise die „*Psychologisierung der Schulgliederung* (Hervorhebung im Text!), d. h. für jeden die Bildungsmöglichkeit, die seiner seelischen Eigenart entspricht“. Man habe, so BOELITZ, „die Forderung der Einheitsschule auf ihren gesunden Kern zurückgeführt“. Dazu zählt für ihn vor allem die Abschaffung der Vorschulen und die Einführung der allgemeinen, obligatorischen vierjährigen Grundschule – eine Reform, die in der Tat die Voraussetzung für die „moderne“ – psychologisierende und pädagogisierende – Legitimierung der in ihren Grundzügen fortbestehenden traditionellen Schulstruktur darstellte.

2. Schulkrise

1927 und 1928 schockiert der Deutsche Städtetag die interessierte Öffentlichkeit mit Zahlen über die steigenden Prozentsätze von Grundschulern, die in den deutschen Großstädten auf die höheren Schulen übertreten. Die Hochschulvertreter und die Sprecher der akademischen Berufsverbände weisen Ende der 20er Jahre auf die stetig steigenden Abiturientenzahlen hin und beschwören eine „Überproduktion“ von Abiturienten und ein drohendes „akademisches Proletariat“ (ZYMEK 1981)¹. Die Auseinandersetzung mit diesen schulpolitischen Schreckensmeldungen findet vor dem Hintergrund der Rationalisierungswelle in der deutschen Wirtschaft während der zweiten Hälfte der 20er Jahre und ab etwa 1930 unter dem Eindruck der steigenden Arbeitslosigkeit und der staatlichen Sparpolitik statt (MOMMSEN/PETZINA/WEISBROD 1974).

Die Zeitschrift „Die Erziehung“ gibt etwa zum gleichen Zeitpunkt Raum für eine „schultheoretische Diskussion“, in der die bisher dominierenden Muster einer pädagogischen Schultheorie radikal in Frage gestellt werden. Angesichts der Entwicklung der Bildungsbeteiligung und der Engpässe auf dem Arbeitsmarkt sieht sich GERHART GIESE zu der Einsicht gezwungen, „wie wenig autonom Erziehung und Schule und wie sehr sie eingespannt sind in wirtschaftliche, sozial- und standespolitische, heteronome Zwecke,

¹ Zu den strukturellen und quantitativen Prozessen im höheren Schulsystem Preußens während dieser Jahre vgl. den Beitrag des Verf. zum Symposium „Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im 19. und 20. Jahrhundert“. Vgl. S. 77 ff. in diesem Band.

wie wenig es möglich ist. Fragen des Bildungswesens allein aus dem Menschenrecht auf Bildung, vom Kinde aus zu entscheiden“ (GIESE 1931).

Kristallisationspunkte der neuen „schultheoretischen“ Diskussionen sind nun die von verschiedenen Seiten geäußerte Kritik am „Berechtigungsunwesen“, d. h. an den stetig angehobenen schulischen Eintrittsvoraussetzungen für verschiedene Berufe, und die zunehmende Verweildauer von jungen Leuten im höheren Schulwesen, um so ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern (WEINSTOCK 1929, FLITNER 1929, GIESE 1931, BEHREND 1929), die damit verbundene „Auspowerung der Volksschule“, die von WILHELM HARTNACKE beschworene Überschreitung der „Naturgrenzen geistiger Bildung“ (HARTNACKE 1930) und die von EDUARD SPRANGER beklagte „Verschulung Deutschlands“, der „als nächster folgerichtiger Schritt die „allgemeine Verhochschulung“ folgen werde; damit verbunden sei eine unheilvolle „Verbeamtung der Gesellschaft“ (SPRANGER 1928).

Die Kritik am „Berechtigungsunwesen“ und der „Verschulung“, auch ihre „wissenschaftliche“ Erörterung, wie sie in der „Erziehung“ angestrebt wird, stellt nicht das Berechtigungsunwesen, d. h. die Bindung des Eintritts in gehobene und höhere Berufspositionen an bestimmte schulische und universitäre Sozialisationsprozesse und Abschlüsse und auch nicht das staatliche Schulsystem in Frage. Die Kritik richtet sich gegen die „zu vielen“, die das höhere Schulsystem und die Universitäten als Leiter des sozialen Aufstiegs oder nur als Weg zur Sicherung von Lebenschancen in schlechten Zeiten zu benutzen trachten. Die nun dominanten schultheoretischen Argumentationsmuster verwerfen die alte Pädagogisierung des Zusammenhangs von Sozialstruktur, Schulsystem und Berufsstruktur, d. h. seine Reduktion auf die individuelle Entwicklungsfähigkeit des Schülers; sie ersetzen sie (a) durch einen charismatisch überhöhten ständischen Bildungsbegriff und/oder (b) eine Biologisierung des Zusammenhangs:

Zu (a): Es geht, so die eine Argumentationsfigur, der Mehrzahl der Schüler gar nicht um Bildung, sondern um sozialen Aufstieg, um ein Karrierekalkül angesichts der schlechten Aussichten auf dem Arbeitsmarkt. Heißt das nicht implizit, daß Bildung nur dann „wahre“, „echte“ Bildung sein kann, wenn sie als Bestätigung des ererbten sozialen und kulturellen Status erworben wird? Bildungsstreben mit dem Hintergedanken des sozialen Aufstiegs ist keine Bildung, sondern „Berechtigungsjagd“, „Berechtigungsfinnerei“; junge Menschen mit solchen Ambitionen gehören nicht auf höhere Schulen und Universitäten (SPRANGER 1928, ders. auch schon 1918).

Zu (b): Die Expansion des höheren Schulsystems, so die andere Argumentationsfigur, hat nichts mehr mit dem Aufstieg der Tüchtigen zu tun, sondern muß als Degenerierung der höheren Schule von einer Eliteanstalt zur „Massenanstalt der Mittelmäßigen“ aufgefaßt werden, da die „Naturgrenzen“ des bildungsfähigen Potentials der Volksgemeinschaft“ längst überschritten sind. Das heißt implizit, daß nicht die begrenzte Zahl der bislang als adäquat angesehenen Berufspositionen gegenüber den steigenden Absolventenzahlen der höheren Lehranstalten das Problem ist, sondern die „Naturgrenzen“ des in einer Gesellschaft vorhandenen genetischen Potentials, das längst in den höheren Lehranstalten und den akademischen Berufsgruppen ausgeschöpft sei, aber durch die Verlängerung der Schulzeit und die steigenden Kosten der Bildung an seiner biologischen Reproduktion gehindert werde (WEINSTOCK 1929, HARTNACKE 1928). Diese Art von „Schultheorie“ ist eine unverhohlene Kampfansage an das soziale Aufstiegsstreben und Absicherungsbestrebungen breiter sozialer Schichten.

3. Fazit

Es ist einer der bedeutsamsten strukturellen Prozesse der deutschen Schul- und Sozialgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, daß – zunächst einige wenige, dann sukzessiv immer mehr – Studien- und Berufskarrieren an bestimmte schulische Eintrittsvoraussetzungen gekoppelt werden. Eine Pädagogisierung dieses immer enger verrechtlichten und vernetzten Zusammenhangs von Sozialstruktur, Schule und Berufsstruktur, d. h. seine Reduktion auf die individuelle Entwicklungsfähigkeit des einzelnen Schülers und die Interaktionsprozesse zwischen Schülern und Lehrern, muß zu schwankenden und konjunkturabhängigen schultheoretischen Argumentationsmustern führen.

Solange eine reibungslose Reproduktion der bestehenden Sozial- und Berufsstruktur durch das Schulsystem gewährleistet erscheint, ist eine solche, die individuelle Bildungsfähigkeit zum einzigen Maßstab schulischer Arbeit und verschiedener Schulreform erhebende Strategie durchhaltbar. Wird das Bildungsstreben der „zu vielen“ zum Problem der Statusreproduktion der „wenigen“, dann werden wieder „ewige, aber vergessene Wahrheiten“ der Ökonomie oder gar der Biologie zum Maßstab der Schulpolitik. So schwankt die Schultheorie zwischen „pädagogischem Optimismus“ und „pädagogischem Pessimismus“, zwischen der Propagierung einer Schulreform und der Beschwörung einer Schulkrise.

Literatur

- BEHREND, F. (Hrsg.): Vom Sinn und Unsinn des Berechtigungswesens. Leipzig 1929.
BOELITZ, O.: Der Aufbau des preußischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung. Leipzig 1925.
BRINKWERTH, W.: Die höhere Schule und das finanzielle Programm des deutschen Städtetages. In: Deutsches Philologenblatt 29 (1921), S. 379 ff.
BÜNGER, R.: Zur Überfüllung der höheren Berufe. In: Ebd. 30 (1922), S. 1.
FLITNER, W.: Berechtigungswesen. In: Die Erziehung 4 (1929), S. 653 ff.
GIESE, G.: Stand der Kritik am Berechtigungswesen. In: Ebd. 6 (1931), S. 40 ff.
HARTNACKE, W.: Standesschule – Leistungsschule. In: Ebd. 3 (1928).
HARTNACKE, W.: Naturgrenzen geistiger Bildung. Inflation der Bildung – schwindendes Führertum – Heitschaft der Urteilslosen. Leipzig 1930.
MOMMSEN, H./PETZINA, D./WEISBROD, B. (Hrsg.): Industrielles System und politische Entwicklung in der Weimarer Republik. Düsseldorf 1974.
REICHSMINISTERIUM DES INNERN: Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Leipzig 1921; Reprint Glashütten 1972.
SPRANGER, E.: Das Problem des Aufstiegs. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. VIII. Tübingen 1970, S. 125 ff.
SPRANGER, E.: Die Verschulung Deutschlands. In: Die Erziehung 3 (1928), S. 273 ff.
TEWS, J.: Die deutsche Einheitsschule. Freie Bahn jedem Tüchtigen. Leipzig 1919.
WEINSTOCK, H.: Das Berechtigungselend. In: Die Erziehung 4 (1929), S. 265 ff.
WYCHGRAM, J.: Die deutsche Schule und die deutsche Zukunft. Beiträge zur Entwicklung des Unterrichtswesens. Leipzig 1916.
ZYMEK, B.: Expansion und Differenzierung, Perspektive und Enttäuschung. Strukturwandel und Qualifikationskrisen im höheren Schulsystem Preußens während der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts. Habilitationsschrift Bochum 1981.

Anschrift des Autors:

Dr. Bernd Zymek, Falterweg 31, 4630 Bochum

Der Plan und die Verhältnisse

Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform

I.

Wenn von politischer Planung die Rede ist, dann stellt man sich vor, daß einem erkannten Mangel gegenüber eine verbessernde Veränderung vorbedacht wird. Das Programm der Veränderung wird in Handlungsschritte zerlegt, das operationalisierte Aktionsprogramm in den Entscheidungsgremien beschlossen, dann verwirklicht, schließlich evaluiert, verbessert. Gegenüber Mängeln des Programms oder seiner Exekution beginnt dann der Planungsprozeß erneut. Die ältere Planungsliteratur hat Bildungsplanung so gefaßt: sie lieferte Phasenschemata eines rationalen Ablaufs. Dieses Muster wurde von den internationalen Planungsgremien und Institutionen der UNESCO und OECD weltweit verbreitet und „vorgeschrieben“ (CHESSWAS 1969). Die frühe deutsche Literatur zur Bildungsplanung reproduziert dieses Konzept, z. B. EDDING mit seinen „Funktionsschritten der Bildungsplanung“ (EDDING 1970) oder FURCK mit seinem „Hexagon der Planung“ mit den Schritten „Zielbestimmung, Analyse, Planziele, Programmierung, Durchführung, Erfolgskontrolle“ (FURCK o. J.; vgl. SPIES 1976). Das Instrumentarium der Bildungsplanung ließ es möglich scheinen, das Bildungssystem einer Nation in zeitlich und kostenmäßig fixierten Arbeitsschritten zu verändern: das war um 1970 die akzeptierte Vorstellung, die in der Bundesrepublik u. a. zum Unternehmen des Bildungsgesamtplans führte.

Als politische Handlungsanweisung ist diese Vorstellung heute aufgegeben. Die jetzt amtierende Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft sagt in ihrem Vorwort zur nicht verabschiedeten „Fortschreibung des Bildungsgesamtplans“, die dem Bundestag als Bericht im Oktober 1982 zugeleitet wurde: „Die Bundesregierung unterstützt die Absicht der BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG, ihre künftige Arbeit vorrangig auf aktuelle Aufgaben und Probleme zu konzentrieren und hierfür Lösungsansätze zu erarbeiten, soweit dies unter dem Gesichtspunkt gesamtstaatlicher Verantwortung politisch geboten ist. Umfassende Planungen in Form langfristiger Gesamtpläne sollen angesichts der sich schnell ändernden wirtschafts-, arbeitsmarkt- und finanzpolitischen Rahmenbedingungen zurückgestellt werden“ (*Entwurf* 1982).

Auch internationale Erziehungsgremien haben ihr Vertrauen in die Erfolgsaussicht rational geplanter Veränderung erheblich zurückgeschraubt und eingesehen, daß die *Verhältnisse* entscheidend sind, daß die Planung nur *eine*, nicht aber die für das Zustandekommen von Reformen entscheidende Dimension darstellt (ADAMS/CHEN 1981, S. 267, 269). Planung hat Ähnlichkeit mit den guten Vorsätzen zum neuen Jahr: Die können ganz nützlich sein, insofern sie regulierende Bilder vorstellen – aber sie werden nur verwirklicht, wenn sie nicht zuviel psychische und physische Kosten bringen, Gewohntes, Liebgewordenes mit ihnen vereinbar ist.

Obgleich die Einsicht der Unmöglichkeit ingenieurhaft betriebener Bildungsplanung wissenschaftlich weitgehend akzeptiert ist, wird doch immer noch von der Annahme ausgegangen, daß Planung immerhin ein tendenziell rationales Korrektiv im Prozeß sei, vergleichbar der Funktion eines Steuergliedes in einem Regelkreis. Für eine Bildungsplanung in Landes- oder Bundesmaßstab scheint mir selbst dies noch eine zu optimistische Annahme zu sein. Wenn man heute die Geschichte der Entstehung des Bildungsgesamtplans nachliest, dann könnte man, in Bildern gesprochen, hinsichtlich der Mitwirkenden den böartigen Eindruck gewinnen, nicht von Steuerleuten, die im Sturm den Kurs halten, sondern eher von Leichtmatrosen, die in den Wanten sitzen und begeistert hurra schreien, wenn das Schiffchen auf nicht von ihnen bestimmtem Kurs gut vorankommt, die ganz still werden, wenn die Fahrt langsam wird, die schließlich herunterklettern, wenn die Winde das Schiff in andere Richtung treiben. Ohne Bilder gesprochen: Bildungsplanung im Reformjahrzehnt 1965–1975 ist eine sekundäre Veranstaltung. Sie wird wachgerufen durch nicht von ihr veranlaßte Trends, sie begleitet diese durch Produktion von in Trendrichtung zielenden Programmen, die aber schon deshalb weitgehend bedeutungslos bleiben, weil bei endlicher Programmfertigstellung sich neue Trends ankündigen und politische Kraft für antizyklische Politikgestaltung in unserem System mit seinen vier- bis fünfjährigen Wahlabschnitten fehlt.

Diese Skepsis drängt sich auf, wenn man die Verlaufsgeschichte des Bildungsgesamtplans rekonstruiert und dazu die Protokolle jener beiden Arbeitsausschüsse heranzieht, die den Plan erarbeiteten. Die gesamte Konzeptions- und Formulierungsarbeit erfolgte selbstverständlich nicht in der mit Vertretern der Minister besetzten BUND-LÄNDER-KOMMISSION, sondern ab 1970 im Ausschuß „Bildungsgesamtplan“, ab Januar 1972 im „Besonderen Gremium (Abteilungsleiter)“, das in der Weinheimer Klausur im Mai 1973 den Plan abschloß. Da man den eigenen Erinnerungen mißtrauen soll, möchte ich von den amtlichen Protokollen ausgehen und die Einblicke so wählen, daß sie etwas zur Frage aussagen, welche Rolle eigentlich pädagogische, gar erziehungswissenschaftliche Einsichten und Konzepte in dieser dreijährigen Planung gespielt haben und ob und wie sich diese im Planungsprozeß unter Einfluß ganz anderer Faktoren veränderten.

II.

Die erste Sitzung des Ausschusses „Bildungsgesamtplan“ fand am 16. September 1970 statt. Ein gewaltiger Beamtenapparat hatte sich versammelt: unter Vorsitz der Staatssekretärin HAMM-BRÜCHER versammelten sich leitende Vertreter aller Kultusministerien. Alle mit Bildungsfragen auch nur ganz entfernt befaßten Bundesministerien hatten gleichfalls Beamte entsandt: Finanz, Arbeit, Wirtschaft, Bundeskanzleramt. Um die phantastisch optimistische Stimmung jener Tage in Erinnerung zu rufen, lohnt es, die erste Seite dieses Protokolls ganz zu zitieren:

„Pkt. 1 der TO: Termin- und Arbeitsplanung bis Dezember 1970
– Vgl. hierzu auch Pkt. 3 der TO –

Der Ausschuß soll der Kommission bis zum 1. Dezember 1970 die Grundzüge für den Bildungsgesamtplan vorlegen. Es besteht Einverständnis darüber, daß es sich dabei nur um eine Grobskizze handeln kann, die jedoch die folgenden Elemente enthalten muß:

- Vorstellungen über die quantitative und qualitative Entwicklung bis 1985,
- Art und Zeitfolge wichtiger struktureller Veränderungen im Bildungswesen,

- Zusammenstellung der notwendigen bildungspolitischen Grundsatzentscheidungen, die der Gesamtplan impliziert,
- Hinweis auf noch fehlende Angaben oder noch ausstehende Entscheidungen, die für den im Mai 1971 vorzulegenden Gesamtplan notwendig sind.

Für die nächsten Jahre – etwa bis 1975 – ist vom gegenwärtigen Zustand und den bereits vorliegenden Plänen auszugehen. Die Zielvorstellungen sollen ein offenes System darstellen, für das das Jahr 1985 ein Orientierungsdatum ist. Die notwendigen Entwicklungsstufen sollen rückschreitend von den Zielvorstellungen und zugleich voranschreitend vom gegenwärtigen Zustand und den vorhandenen Plänen ermittelt werden. Dabei erfordern die Probleme der Regionalisierung besondere Aufmerksamkeit. Mit der Frage, wie dieser Planungsvorgang für die Öffentlichkeit transparent zu machen ist und in welcher Weise die gesellschaftlichen Kräfte zu beteiligen sind, wird sich die Kommission beschäftigen müssen“ (Protokoll vom 16. 9. 1970, S. 1).

Bemerkenswert ist schon die Terminsetzung. „Bis zum 1. Dezember“, also in zehn Wochen, will man „die Grundzüge für den Bildungsgesamtplan“ vorlegen, der eine Entwicklung über 15 Jahre, bis 1985, festschreiben soll. Die bis 1985 zu erreichenden Ziele „sollen ein offenes System darstellen“: das Attribut „offen“ weist auf Bewegungsräume, die man bei der Zielfixierung belassen will, der Begriff „System“ deutet aber an, daß die Administration die Gesamtentwicklung steuern zu können glaubt, und dies *allein*. Denn es ist ja nicht die Rede davon, die Beteiligten hineinzuziehen in den Planungsvorgang, in die Fixierung der Zielvorstellungen. Beteiligungen werden nur ganz vage in Aussicht genommen: „Mit der Frage, wie dieser Planungsvorgang für die Öffentlichkeit transparent zu machen ist und in welcher Weise die gesellschaftlichen Kräfte zu beteiligen sind, wird sich die Kommission beschäftigen müssen“: das wird also zur Ministerfrage erklärt, mit der sich das Arbeitsgremium nicht befaßt. In bezug auf die Verwirklichung denkt man vor allem von Plänen aus: „Die notwendigen Entwicklungsstufen sollen rückschreitend von den Zielvorstellungen und zugleich voranschreitend vom gegenwärtigen Zustand ermittelt werden“: also man denkt zunächst an ein offenes System der Zielvorstellungen. Vor dieser Folie erscheint dann der gegenwärtige Zustand als veränderungsbedürftig, mit Hilfe schon vorhandener Pläne werden Veränderungsschritte fixiert. Bei den Zielvorstellungen geht es um „strukturelle Veränderungen“, also um Makroplanung. Darin ist der Grund zu sehen, weshalb es in beiden Arbeitsausschüssen nie zu einer pädagogischen Diskussion im engeren Sinn kam. Pädagogik muß immer Einzelne sehen, lebende Menschen. Die aber kommen in diese Makroplanung nur als Zahlen hinein. „Die Pädagogik wurde vergessen“ – dieser Formulierung FLITNERS wird man zustimmen müssen (1977, S. 5). In dieser ersten Ausschußsitzung unterrichtet die Vorsitzende die versammelten Beamten darüber, daß „der BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT beabsichtigt, dem Prognos-Institut einen Auftrag zur Erstellung eines Simulationsmodells für das Bildungswesen zu erteilen“ (Protokoll vom 16. 9. 1970, S. 5): wahrscheinlich ein Gedanke des Bundesministers selbst, des Ingenieurs LEUSSINGK – die Vorstellung von *design-engineering* beherrscht das Geschehen. Das entsprach der politischen Gestimmtheit jener Tage, entsprach allerdings auch den Planungskonzepten der internationalen Bildungsplanung.

Man muß sich dabei in Erinnerung rufen, wie weitgehend die Veränderungsabsichten waren. Die Zielvorstellungen wurden allerdings keineswegs im Ausschuß einfach erfunden. Sie waren in konzeptionellen Umrissen durch die Vorarbeiten der wissenschaftlichen Beratungsgremien und nicht minder durch ein allgemeines, sich als Trend formierendes Interesse an Veränderungen im Bildungssystem fundiert. Stichwortartig sei an die Berliner Erklärung von 1964 erinnert, in der die Kultusminister bereits zur Schulreform aufforderten und ihrerseits damit auf eine Entwicklung reagierten, die in der Forderung nach besser ausgebildeten Arbeitskräften wie nach mehr Chancengleichheit die Dringlichkeit von

Reformen im Bildungsbereich ins öffentliche Bewußtsein gehoben hatte. Die „vorhandenen Pläne“, von denen das erste Protokoll redet, sind insbesondere die BILDUNGSRATS-Empfehlungen. Von ihnen geht man aus und übernimmt zunächst sehr weitgehende Zielvorstellungen. So heißt es im Protokoll der Sitzung vom 1. 12. 1970 zum Beispiel zu Fragen der Sekundarstufe I und zum Tertiären Bereich (S. 9):

„Zum ‚Abitur II‘ wird ... nach längerer Diskussion, u. a. über die Vorstellungen des BILDUNGSRATES zu diesem Abschluß, einstimmig beschlossen: ‚Der Abschluß der Sekundarstufe II verleiht nicht in jedem Falle die Berechtigung zum Hochschulstudium‘.

Für eine organisatorische Trennung der Sekundarstufe II von der Sekundarstufe I werden vor allem Probleme der regionalen Bildungsplanung angeführt, andererseits angesichts der noch nicht ausgereifen Vorstellungen zur Sekundarstufe II erhebliche Einwendungen gemacht. Der Ausschuß entscheidet sich einstimmig dafür, zunächst Schulversuche mit einer organisatorisch getrennten Sekundarstufe II vorzuschlagen.“

Man muß sich in Erinnerung rufen, daß auch berufliche Ausbildung in den Rahmen der Sekundarstufe II eingeplant wurde. Die Einwände gegen eine erhebliche Steigerung des Zugangs zur Hochschulreife kamen vor allem von den B-Ländern, wie man sie damals nannte, also von den CDU-CSU-Regierungen. Es ist aber keineswegs so, daß in ihnen prinzipiell andere Auffassungen von Bildungsplanung herrschten – Baden-Württemberg legte als erste Land einen Schulentwicklungsplan nach den Prinzipien der Produktplanung vor (KULTUSMINISTER 1966). Lediglich materiell, im Auszeichnen der Ziele, sind diese Länder zurückhaltender. Der Kompromiß zwischen den weitergehenden und engeren Zielvorstellungen war dann die Zulassung von Schulversuchen, was mit der Prototypentwicklung der Designplanung zu vergleichen ist.

Wie kräftig auch die B-Länder in den Sog der Reformeuphorie hineingezogen waren, sieht man sehr deutlich an einem Beschluß zum Tertiären Bereich, den das Protokoll vom 1. 12. 1970 enthält (S. 11):

„Gesamthochschulen als grundsätzliche Zielsetzung künftiger Entwicklung im Hochschulbereich

Der Ausschuß kommt überein, der Kommission vorzutragen, daß

- Hochschulneugründungen von vornherein als Gesamthochschulen geplant werden sollten,
- die Integration der bestehenden Hochschulen zu Gesamthochschulen schwerpunktmäßig ab 1973 einsetzen und spätestens 1980 abgeschlossen sein sollte,
- in Fällen, in denen eine Integration von Hochschuleinrichtungen nicht in Betracht kommt, die Maßnahmen für eine aktive Kooperation umgehend eingeleitet werden sollen.“

„Der Ausschuß kommt überein“: also ein einstimmiger Beschluß, nicht gefaßt von einer Studentenvollversammlung oder der Bundes-Assistenten-Konferenz, sondern von leitenden Kultusbeamten *aller* Länder und des Bundes. Eine Planung, die daher als prinzipielle Zielsetzung auch Eingang in § 5 des Hochschul-Rahmen-Gesetzes des Bundes vom Jahre 1976 fand – erst Anfang 1984 schlägt die KNOPP-Kommission die Streichung dieser Zielsetzung vor (BUNDESMINISTER 1984).

Die einheitliche Reformwut endet allerdings schnell. Ab März 1971 findet man in den Protokollen die Bremsspuren der B-Länder. Der Streit entzündet sich vor allem an der Gesamtschulfrage – in der Ministersitzung waren Minderheitsvoten angekündigt worden. Aber auch über das Abitur II wird neu nachgedacht – in der Sitzung vom 9. März 1971 verweist man folgende Formulierung an eine Arbeitsgruppe zur weiteren Überlegung (Protokoll, S. 5):

„Das Abitur II wird erworben beim erfolgreichen Abschluß aller Bildungsgänge in der Sekundarstufe II, die auf dem Abitur I aufbauen. Die Qualifizierung für bestimmte Berufe, insbesondere die Qualifizierung zum Hochschulstudium hängt von der erfolgreichen Absolvierung bestimmter Kern- und Wahlfächer ab.“

Die Hurra-Rufe werden schon leiser, die Zielvorstellungen werden zurückgesteckt. Der Ausschuß akzeptiert dann am 23. März 1971 folgende Formulierung:

„Das Abitur II wird erworben beim erfolgreichen Abschluß aller Bildungsgänge im Sekundarbereich II, die auf dem Abitur I aufbauen. Die Qualifizierung zum Hochschulstudium beruht auf der Erfüllung anspruchsvoller Anforderungen nach inhaltlich noch zu bestimmenden Profilen und Leistungsgraden“ (Protokoll vom 23.3.1971, S. 9).

Auffällig ist die zunehmende Unbestimmtheit der Begriffe. Die Probleme werden keineswegs etwa mit wissenschaftlicher Hilfe präzisiert, vielmehr geht es um administrative Kompromisse, um weite Formeln, denen alle zustimmen können. Immerhin hält man hier noch am Abitur-II-Vorschlag des BILDUNGSRATS fest.

Im März 1971 wurde dann aber deutlich, daß die Formulierungskünste der Beamten die auseinanderstrebenden politischen Flügel nicht mehr zusammenbinden konnten. In den Ministersitzungen vom 19. und 20. März und in der Sondersitzung der Minister am 30. März 1971 war der bereits zweite Entwurf zum Bildungsgesamtplan vorgelegt worden. Dabei hatten die B-Länder 8 Sondervoten eingebracht (abgedruckt in HÖHNE 1972, S. 140–142) – die einheitliche Begeisterung war zerbrochen. Als Hintergrund muß man sehen, daß in der Öffentlichkeit die Trendkipfung bereits begann. Mir scheint, daß sich diese Kippbewegung mit folgender Formel andeuten läßt: im Höhepunkt der Bildungsbegeisterung, den ich einige Jahre vor Einsetzen der hier beschriebenen Planungsarbeit sehen möchte, etwa 1965/66 nach PICHTS Artikelserie über die „deutsche Bildungskatastrophe“ und während der ersten Aktionen der Bildungswerbung, erschien das zukünftige reformierte und gestärkte Bildungssystem als *Hoffnung* und *Versprechen*.

Dies aber änderte sich, als durch die studentische Protestbewegung an den Hochschulen, den Lehrermangel an den weiterführenden Schulen sowie durch einen gewaltigen Finanzbedarf – man kam auf 80/100 Mrd. DM pro Jahr – die ursprünglichen Erwartungen auf mehreren Ebenen der Skepsis wichen. Mehr noch: das Bildungssystem, das vorher als *Hoffnung* und *Versprechen* erlebt wurde, erlebte man nun als *Gefahr*.

III.

Dies ändert nun die Planungsvorgänge. Von April 1971 an sind nur noch drei Themen zentral:

- (1) die Versuche, die Sondervoten in Kompromissen aufzufangen,
- (2) die zu weit gehenden Formulierungen des Anfangs zurückzunehmen,
- (3) die Reformen billiger zu machen.

Seit April 1971 bemüht sich der Bund besonders um dreijährige Studiengänge (z. B. Sitzung vom 22. 4. 1971) – man erhofft sich Kostensenkung. Am Beispiel der Bemühung zur Ausräumung des Sondervotums Gesamthochschule erkennt man die Zielzurücknahme: in der Sitzung vom 22. 4. 1971 wird folgender Text im Konsens an eine Arbeitsgruppe weitergegeben (S. 10):

„Stufenmäßige Zusammenfassung bestehender Hochschulen zu Gesamthochschulen ab 1973 mit dem Ziel der Integration, bis 1980 soweit sachlich möglich.“

Auch die A-Länder bremsen nun ab. Aber es ist zu spät. In der letzten Sitzung des „Ausschusses Bildungsgesamtplan“ am 14. Juni 1971 bemüht man sich noch einmal um Schlichtung des Gesamthochschulstreits. Es geht dabei nicht etwa um ein pädagogisches Für und Wider, sondern lediglich um die Frage, ob die Gesamtschule teurer wird als das geteilte Schulsystem oder nicht. Lakonisch sagt das Protokoll (vom 22. 6. 1971):

„Der Kompromißversuch, zu einer Berechnung der Kosten der Gesamtschule zu gelangen, muß als gescheitert betrachtet werden. Der Vorsitzende wird in der nächsten Sitzung der Kommission über die Kompromißbemühungen berichten.“

Der erste Anlauf zum Bildungsgesamtplan war gescheitert. Vom Zeitoptimismus des Anfangs, in wenigen Monaten fertig zu werden, war nichts geblieben. Die Reformwelle trug nicht mehr – Bundesminister LEUSSINGK gab nach vergeblichen intensiven Bemühungen, doch noch einen Kompromiß herbeizuführen, sein Amt auf.

Nun ist in der Planungsarbeit eine über halbjährige Pause zu verzeichnen. Der Streit ist so hart, daß man nicht einmal Übereinstimmung über einen rechten Titel für ein neues Arbeitsgremium findet. Als es dann am 13. Januar 1972 zum ersten Mal zusammentritt, heißt es „Besonderes Gremium für bildungspolitische Prioritäten (Abteilungsleiter)“. Aber wahrscheinlich war diese eigentümliche Benennung sehr treffend für diesen kleinen Ausschuß: 15 Beamte trafen sich in diesem Gremium, in der überwiegenden Mehrzahl skeptische, „ausgepichte Verwaltungsfüchse“, denen euphorische Reformstimmung ganz fremd war. Sie gingen zielstrebig daran, die drei Leitthemen, die jetzt die Planungsarbeit bestimmten, nämlich: *Kompromiß – Zielreduktion – Verbilligung* in Entwürfe umzusetzen.

Man erprobte sich zunächst an Papieren über „bildungspolitische Prioritäten“. Reformeifer war höchstens noch bei den Vertretern des Bundesministeriums zu erblicken, die Länder bremsten einheitlich ab. So scheitert schon in der 1. Sitzung der Wunsch des Bundes, eine Ist-Stand-Erhebung in allen Ländern durchzuführen. Auch die SPD-Länder distanzieren sich von hastigen Reformvorhaben – so gibt NRW am 24.4.1972 zur Orientierungsstufe zu Protokoll (S. 7):

„Die Einführung der schulformunabhängigen Orientierungsstufe setzt in Nordrhein-Westfalen Gesetzesänderungen voraus, deren Terminierung noch nicht zu übersehen ist. Außerdem sind mannigfaltige curriculare und auch personalplanerische Probleme zu lösen. Daher kann in Nordrhein-Westfalen nicht garantiert werden, daß bis 1976 *alle* Schüler eines Jahrganges in der schulformunabhängigen Orientierungsstufe sind.“

Die Diskussion über den Sekundar-II-Abschluß wurde entschärft (Protokoll vom 24. 4. 1972, S. 9):

„Die Verdeutlichung des Begriffs Sekundarabschluß II hat sich an den Bildungsgängen ... zu orientieren, die deutlich machen, daß es verschiedenartige Sekundarabschlüsse II geben wird.“

Die Lektüre dieser Protokolle ist faszinierend. Man kann beobachten, wie ein Lieblingsgedanke der stürmischen Reformen nach dem anderen mit sanften Formulierungen beerdigt wird: hier z. B. der Abitur-II-Vorschlag. Im Protokoll vom 15. Mai 1972 wird der Abschluß Sekundarstufe II schon als „Sammelbegriff“ bezeichnet (S. 6), und Bayern drängt bereits darauf, auch den Sekundar-I-Abschluß als „Sammelbegriff“ zu fassen (ebd.). Am 30./31. Mai 1972 wird

„in der Diskussion über den Sekundarabschluß I ... deutlich, daß vorläufig noch zwischen einem allgemeinen und einem qualifizierenden Sekundarabschluß I zu unterscheiden ist“ (Protokoll, S. 3).

Aber auch reduzierte Pläne kosten noch etwas, und die Kosten sollten ja ausgewiesen werden. Da glückte im „Besonderen Gremium“ ein genialer Einfall. Im Protokoll vom 5. 7. 1972 findet sich zum ersten Mal der Begriff des „Rechenmodells“. Es signalisierte die völlige Unverbindlichkeit der Kostenschätzungen, die sie allerdings vorher auch hatten, da ja die Haushaltsgesetze der Länder nicht durch Verwaltungsvereinbarungen vorweggenommen werden können. Aber man hatte damit einen Beruhigungsbegriff für die Finanzministerien, die den gesamten Vorgang mit äußerstem Mißtrauen verfolgten – ein Mißtrauen, das allerdings auch nach dieser klugen Erfindung nicht schwand. Der Hader über den „Orientierungswert“ hielt Monate an. Im Protokoll vom 14. September 1972 (S. 3) wird dem Ausschuß zur Kenntnis gegeben,

„daß der Arbeitskreis des Finanzplanungsrates dem Finanzplanungsrat einen Orientierungswert von 53 Mrd. DM vorschlagen wird“.

Selbstverständlich redet niemand mehr von den 80 oder 100 Milliarden des Anfangs.

In den Protokollen ist sehr deutlich zu sehen, wie die wirklichen Sorgen der Beamten gar nicht mehr Fragen der Reform begreifen, sondern dem Problem gelten, wie man bei knapper werdenden Ressourcen mit den herandrängenden Massen fertig wird. Das gilt besonders bei Hochschulfragen. Man beschließt zwecks Versorgung des „Studentenberges“ die Einführung des sogenannten Studienjahres, um maximale Lehrbelastungen aus den Hochschulen zu pressen. Der Beschluß erweist sich als nicht durchsetzbar, verdeutlicht aber die der Administration gestellte Aufgabe. Sie kanalisiert das Denken, auch dann, wenn man für die Folgeprobleme noch keine Lösung weiß, hier also zum Verhältnis von Forschung/Lehre, zur Jobproblematik der Studenten usw. „Die hiermit verbundenen Probleme müssen durch entsprechende Maßnahmen gelöst werden“, beschließt man, obwohl man keine Ahnung hat, welche das sein könnten; im übermäßigen Andrang der Aufgaben und Probleme ist es auch ganz unmöglich, in differenzierte Einzelüberlegungen einzutreten.

Aber zurück zum Bildungsgesamtplan. Nachdem die Ministerkommission am 6. 7. 1972 dem „Besonderen Gremium“ den Auftrag gegeben hatte, die Vorarbeiten zur Erstellung eines Bildungsgesamtplans weiterzuführen, beginnt dieses am 14. 9. 1972, sich dieser Aufgabe zu widmen.

Einige der schwersten Reformgranaten waren schon bei der Arbeit am Prioritätenpapier entschärft worden, andere tickten immer noch, z. B. die Vorschläge zu den Abschlüssen Sekundarstufe I und II. Hier hatten inzwischen andere Stellen eingegriffen, man mußte die Reduktion nicht mehr allein durchführen. Im Protokoll vom 14. September 1972 heißt es erleichtert (S. 6):

„Es wird darauf hingewiesen, daß in die weitere Beratung dieses Prioritätenbereiches die Vorarbeiten in der KMK insbesondere zum Sekundarabschluß I, das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes über den *Numerus-clausus* und der Stand der Beratungen über einen Staatsvertrag der Länder für eine Regelung des Hochschulzugangs einzubeziehen sind.“

Entschärft werden mußte alles, was mit dem Schlagwort „Gesamt“ Gleichstellung von Unterschiedlichem erwartete. Man trennt wieder im Institutionellen, z. B. im Beschluß vom 4. April 1973 (Protokoll, S. 3):

„Innerhalb des Tertiären Bereichs ist zwischen Hochschulen und sonstigen Ausbildungsstätten mit berufsqualifizierenden Bildungsgängen zu unterscheiden.“

Oder man führt Stufengliederungen ein, z. B. bei der Abschlußfrage (Protokoll vom 16. Januar 1973, S. 10):

„Bei einer weiteren Überarbeitung ist insbesondere eine terminologische Klärung erforderlich. Es wird sich nur um grundsätzliche Definitionen, nicht aber um detaillierte organisatorische Feststellungen handeln können. Methodisch soll eine stufenweise Entwicklung zum Sekundarabschluß I und II dargestellt werden.“

Es ist bekannt, daß diese Formulierungskünste im Ergebnis dazu führten, daß von den 8 Sondervoten 5 beseitigt werden konnten. Der Kompromiß durch Zielreduktion gelang. So blieb noch die Kostenfrage.

Die Kostenfrage hat die Diskussion ab Herbst 1972 beherrscht. Der riesige Apparat an Rechnungen, Argumentationen, Vorlagen, Sitzungen von Untergruppen usw. kann hier nicht nachgezeichnet werden – es ist ein Studienfeld eher für Finanzwissenschaftler. Erziehungswissenschaftler, die sich für Bildungsplanverläufe interessieren, könnten bewundern, welch verschiedene Valenz die Rechnung haben kann, je nachdem, ob man in „Orientierungswerten“, „Zielwerten“, „Rechenwerten“ denkt – alles Begriffe aus dem Protokoll vom 24. 10. 1972 (S. 3f.) –, wie unterschiedlich man rechnen kann, wenn man jeweilige oder konstante Preise nimmt, welche Steigerungsraten man ansetzt usw. Die Kostenvorstellung der Bildungsseite gegenüber der Finanzseite, ihr Bemühen, noch etwas mehr Spielräume herauszuholen, wird aus dem Beschluß vom 24. Oktober 1972 deutlich (Protokoll, S. 2):

„Gegenüber dem von Finanzplanungsrat angegebenen Wert von 53 Mrd. DM sollen die Maßnahmen und deren Kosten als Auffassung der BUND-LÄNDER-KOMMISSION gegenübergestellt werden, die im Rahmen dieses Organisationswertes nicht zu verwirklichen sind. Dabei wird die Meinung vertreten, einen Alternativwert von 58 Mrd. DM zu fordern.“

Die Ausweitung des Finanzspielraums für das Bildungswesen war aber von vornherein ziemlich hoffnungslos: schon am 23. Februar 1973 beschlossen die Regierungschefs von Bund und Ländern, daß dem Bildungsgesamtplan für 1975 ein „Finanzierungssockel von 53,6 Mrd. DM mit Alternativen“ zugrunde zu legen sei (Protokoll vom 15. 3. 1973, S. 2). Damit waren die Vorstellungen von den entschiedenen „strukturellen und linearen Verbesserungen“, wie es in den Protokollen öfter heißt, endgültig ausgeträumt. Das damit verbundene resignative Eingeständnis, daß die Anfangsideen utopisch waren, hält das Protokoll vom 15. 4. 1973 mit der Formel fest (S. 5):

„Die marktwirtschaftliche Ordnung ist von großer wirtschaftlicher Leistungskraft. Dennoch darf nicht übersehen werden, daß der Expansion der öffentlichen Aufgaben des Staatssektors in der marktwirtschaftlichen Ordnung – wie in jeder anderen Wirtschaftsordnung – Grenzen gezogen sind.“

IV.

Am 17./18. Mai 1973 wird die Arbeit am Bildungsgesamtplan durch das „Besondere Gremium“ abgeschlossen. Jedes der Mitglieder hatte sich vermutlich längst die Frage gestellt, welche Funktion jenes Gremium eigentlich hatte und inwiefern es sich bei seiner Arbeit noch um „Planung“ handele. Obwohl das „Besondere Gremium“ keine Kommission für Grundsatzreflexionen war, schlugen solche prinzipiellen Fragen an mehreren Stellen in den Protokollen durch. Da hatte ein Mitglied z.B. in einer Vorlage für die Sitzung am 15. März den Satz vorgeschlagen: „Zu einer langfristig und überregional geplanten bildungspolitischen Gesamtreform kam es bisher jedoch nicht“. Kein Zweifel, daß diese Feststellung zutraf. Gleichwohl wurde beschlossen, den Satz zu streichen; offenbar scheute sich die Mehrheit, den Ausgangspunkt der eigenen, mühevollen Arbeit

noch einmal prägnant zu benennen. – Der Auftrag lautete, eine Vorlage über künftige Aufgabenstellungen zu verfassen. Aber auch in dieser Hinsicht obsiegte Zurückhaltung: Die Vorlage eines Beamten, der sich den Planungselan der ausgehenden 60er Jahre noch nicht ganz hatte nehmen lassen, wurde nicht mehr diskutiert, vielmehr folgender Vorschlag des NRW-Vertreters mit Erleichterung akzeptiert (Protokoll vom 17./18.5.;973, S. 31):

„Der Kommission ist bewußt, daß der Bildungsgesamtplan nur ein Anfang auf dem Weg der gemeinsamen Bildungsplanung ist. Die kommenden Arbeiten sind durch das Verwaltungsabkommen über die Kommission vorgezeichnet.“

Die große Planung der Reform, die nationale Anstrengung um die Schule als Schule der Nation, die Bundeskanzler BRANDT in seiner Regierungserklärung von 1969 gefordert und angekündigt hatte, verlor sich in unverbindlichen Allgemeinheiten.

Literatur

- ADAMS, R. S./CHEN, D.: The Process of Educational Innovation. Paris (UNESCO)/London 1981.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Bericht der Expertenkommission zur Untersuchung der Auswirkungen des Hochschulrahmengesetzes (HRG). (Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft, 1.) Bonn 1984.
- CHESSWAS, J. D.: Methodologies of Educational Planning for Developing Countries. 2 vol., Paris (UNESCO) 1969.
- EDDING, F.: Auf dem Weg zur Bildungsplanung. Braunschweig 1970.
- Entwurf der Fortschreibung des Bildungsgesamtplans. Bericht der Bundesregierung zum Stand der Beratungen sowie zum weiteren Verfahren der BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG zur Fortschreibung des Bildungsgesamtplans. Deutscher Bundestag, 9. Wahlperiode, Drucksache 9/20 12 vom 1. 10. 1982.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. München 1977.
- FURCK, C. L.: Strukturprobleme der Bildungsplanung. (Veröff. des PZ Berlin.) Weinheim o. J.
- HÖHNE, E.: Der Neuaufbau des Schulwesens nach dem Bildungsgesamtplan. Bamberg 1972.
- KULTUSMINISTER VON BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.): Schulentwicklungspläne Baden-Württemberg. (Bildung in neuer Sicht. Schriftenreihe 7 zur Bildungsplanung, Bildungsforschung, Bildungspolitik, Heft 1.) Villingen 1966.
- LÖHRIG, H. H. (Hrsg.): Wirtschaftsriese – Bildungszweig. Der Diskussionshintergrund zum Bildungsgesamtplan 1973: Die Analysen des OECD-Reports. Reinbek 1973.
- SPIES, W. E.: Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland. Kastellaun 1976.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Werner Spies, Univ. Dortmund, Abt. Erziehungswissenschaften und Biologie, Postfach 500500, 4600 Dortmund 50

Expansion und Selbstbegrenzung. Probleme einer flexiblen Sicherung pädagogischer Optionen

I.

In den vergangenen zwei Jahrzehnten hat der Bildungssektor einschließlich der Erziehungswissenschaften eine überaus starke Expansion erlebt. Mit der Entwicklung der Bildungsnachfrage im Bereich der weiterführenden Schulen, mit dem Ausbau außerschulischer Bildungseinrichtungen sowie der Ausdehnung des Bereichs sozialer und therapeutischer Betreuung hat sich das Spektrum pädagogischer Aufgaben- und Arbeitsfelder erheblich ausgeweitet und differenziert. Von der Vorschulpädagogik über die Erwachsenenbildung bis zur Altenpädagogik reichend und von der Familienpädagogik sich über die Berufs- und Betriebspädagogik bis hin zur Freizeitpädagogik erstreckend, umspannt der pädagogische Gegenstands- und Problembereich mittlerweile nahezu sämtliche Lebensphasen und Lebensbereiche.

Insgesamt gestiegen ist dadurch sowohl das Ausmaß und die Dauer des pädagogischen Einflusses auf die individuelle und soziale Entwicklung als auch die von der Pädagogik erwartete Intensität des Einflusses; denn nicht minder vermehrt und spezifiziert haben sich im Zuge der Ausweitung und Differenzierung pädagogischer Tätigkeiten die von ihr erwarteten Wirkungen und die mit Unterricht und Erziehung verfolgten Ziele. Sind durch die Einsichten über die Bedeutung von Unterricht und Erziehung für die intellektuelle, soziale und berufliche Entwicklung des Einzelnen die Erwartungen an das, was pädagogisch geleistet werden soll, in sachlicher und zeitlicher Hinsicht immer spezifischer geworden, so hat sich im Zuge vermehrter Kenntnisse über die Funktion des Bildungsbereiches für einzelne gesellschaftliche Teilbereiche und deren Entwicklung zugleich die Reichweite der der Pädagogik zugewiesenen Aufgaben und Ziele erhöht. Begleitet von wachsenden Funktionsverlusten anderer gesellschaftlicher Institutionen wie Familie, Staat und Unternehmen bei der sozialen Integration und dem Erwerb von Qualifikationen, konnte die Pädagogik im Horizont solch erweiterter Leistungserwartungen expandieren. Zugleich hat sich dadurch aber die handlungstheoretische Problematik und die Frage der gesellschaftspolitischen Rolle der Pädagogik ungleich zugespitzt: die handlungstheoretische Problematik, weil der Vermehrung und Spezifizierung der Leistungserwartungen kein Wissen um die Möglichkeiten zur Erreichung erwünschter Wirkungen korrespondiert; die gesellschaftspolitische Rollenproblematik, weil sich die von der Expansion pädagogischer Einflußnahme erhofften Wirkungen zumindest nicht in dem vorgestellten Ausmaß einstellten, die Expansion statt dessen zum Teil Folgen gezeitigt hat, die den ursprünglich mit ihr verfolgten Zielen wie nicht zuletzt auch dem Selbstverständnis der Pädagogik zuwiderlaufen.

Die sich mit der Ausweitung und Intensivierung pädagogischer Einflußnahme verschärfende handlungstheoretische und gesellschaftspolitische Problematik der Pädagogik artikuliert sich in den vergangenen Jahren recht deutlich in den Kritiken an der erziehungswis-

senschaftlichen Theoriebildung. Charakteristische Beispiele auf der handlungstheoretischen Ebene sind die Diskussion des Technologiedefizits der Erziehungswissenschaft (LUHMANN/SCHORR 1979, 1982); die verschiedenen Forderungen, sich um die vernachlässigte Dimension handlungsrelevanter Einstellungen und Haltungen zu bemühen (LOCH 1983, SCHÜTZ 1980); die Diskussion der Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns (GASSEN/SCHWANDER 1983); die Diskussion über die Möglichkeiten einer Erfassung und beratenden Einflußnahme auf die faktisch handlungsleitenden Wirkungsannahmen von Lehrern (HOFER 1981) sowie nicht zuletzt die Diskussion um eine pädagogisch wirksamere Ausbildung von Lehrern und Erziehern.

So unterschiedlich die dabei gegenüber erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung eingeklagten Defizite sind, überwiegend unproblematisiert bleiben dabei die der Pädagogik zugewiesenen resp. von ihr selbst gestellten Aufgaben.

Radikaler und in den gezogenen Konsequenzen weitgreifender sind jene Kritiken, in denen die Rolle der Erziehungswissenschaft in Relation zu den Folgen der Ausdehnung pädagogischer Aufgaben- und Arbeitsfelder thematisiert wird. Kritiken, Bedenken und Zweifel entzündeten sich teils an der Diskrepanz zwischen den mit der Bildungsexpansion verfolgten Zielen und den faktisch eingetretenen Wirkungen, teils an der Diskrepanz zwischen den im traditionellen Selbstverständnis der Pädagogik verankerten Aufgaben pädagogischen Handelns und den Auswirkungen der Ausdehnung und Intensivierung pädagogischer Einflußnahme, teils an den Folgeproblemen, die sich im Zuge der Expansion pädagogischer Aufgaben- und Arbeitsfelder für die Erziehungswissenschaft als Disziplin ergeben haben.

So wird gegenüber der Bildungsexpansion geltend gemacht, daß sie ursprünglich dazu dienen sollte, für ein angemessenes Qualifikationsniveau der Erwerbsbevölkerung zu sorgen, mittlerweile jedoch auf der Basis bildungsmeritokratischer Mechanismen fortschreite und damit sowohl für den Einzelnen als auch auf gesellschaftlicher Ebene dysfunktionale Wirkungen zeitige. Folge der Vergabe von Berufspositionen in Abhängigkeit zu immer mehr und höheren Bildungszertifikaten sei eine zunehmende Überschulung und Überqualifizierung der Erwerbstätigen, eine Inflationierung und ein Verfall von Bildungszertifikaten, der – da die Zertifikate in der Erwartung auf bessere Berufs- und Aufstiegschancen erworben wurden – schließlich in die Desillusionierung hinsichtlich des Prinzips der Chancengleichheit mündet (COLLINS 1979; CARNOY 1979; FREEMAN 1976; DORE 1976; TEICHLER/HARTUNG/NUTHMANN 1976, 1981; ROLFF 1980). Ausgehend von dieser Diagnose fungiert die Bildungsexpansion und mit ihr die Expansion pädagogischer Aufgaben- und Tätigkeitsfelder als Medium der Pazifizierung sozialstaatlicher Ansprüche oder als Instrument der Ausweitung sozialer Kontrolle oder als Modernisierung innerhalb der Grenzen der Verwertbarkeit von Arbeitsqualifikationen oder auch als Ergebnis einer ideologisch bedingten Form der Steigerung konsumtiver Ansprüche (BOWLES/GINTIS 1976, BOURDIEU/PASSERON 1971, ARCHER 1982). Unabhängig von den jeweiligen Funktionszuschreibungen der Bildungsexpansion scheint als Konsequenz zu folgen, daß der Anspruch, durch ein Mehr an Bildung für eine bessere wirtschaftliche und soziale Entwicklung sorgen zu können, längst überreizt, die ökonomische und sozialpolitische Legitimation der pädagogischen Expansion mithin entfallen ist, die Verfolgung ökonomischer und sozialpolitischer Ziele mittels Pädagogik zu letztlich ökonomisch, sozialpolitisch und pädagogisch kontraproduktiven Wirkungen geführt hat. Von hier aus scheint es wiederum folgerichtig, wenn sich die Erziehungswissenschaft jener gesellschaftspoliti-

schen Aufgaben und Ziele entledigt und sich auf ihre angestammten Aufgaben gegenüber dem Einzelnen besinnt.

Freilich, gerade mit Blick auf ihre angestammten Aufgaben scheint die Ausweitung pädagogischer Arbeitsfelder und Teildisziplinen ebenfalls eher das Gegenteil des Beabsichtigten zu bewirken, zumindest, wenn man einer zweiten Gruppe von Kritiken folgt. Die Expansion habe nicht, wie mit ihr vom Anspruch her intendiert, zu einem Mehr an Selbständigkeit, Autonomie und Mündigkeit geführt, sondern zu einer pädagogischen „Kolonialisierung“ der Lebenswelt, die den Einzelnen immer mehr seiner Eigenständigkeit und Individualität sowie seiner Sorge um und für sich entfremde. Deshalb vertreten manche Gruppen die Forderungen: Entschulung der Gesellschaft, Antipädagogik, Selbsthilfe und Selbstorganisation. Zur pädagogischen „Kolonialisierung“ der Lebenswelt habe nicht zuletzt die Erziehungswissenschaft beigetragen und hierbei nicht nur die empirisch-analytische Forschung, sondern zumindest gegenwärtig im besonderen Maße die an einem vergegenständlichenden Verstehen orientierte Forschung. Methoden wie z. B. das Spektrum interpretativer Verfahren seien zwar zunächst lediglich darauf gerichtet, besser und genauer zu verstehen, um ggf. pädagogisch besser helfen und intervenieren zu können, in ihrem Ergebnis jedoch würden sie einer intentionalen und letztlich technokratischen Steuerung vormals dem Zugriff entzogener Lebensbereiche Vorschub leisten (BRUMLIK 1983).

Vor diesem Hintergrund scheint eine dritte Position nur allzu konsequent, die teils mit Blick auf die handlungstheoretische Problematik, teils mit Blick auf die Konjunkturen erziehungswissenschaftlicher Themen und Theorien und dem vergleichsweise mageren Erkenntnisfortschritt fordert, das traditionelle Selbstverständnis der Pädagogik als einer Theorie für Praxis aufzugeben; konsequent zumindest, insoweit die erziehungswissenschaftliche Forschung sich an normativen Optionen und Aufgaben orientierte, die sich entweder als historisch kontingent oder als von der Pädagogik letztlich nicht zu bewältigende Probleme erwiesen (TENORTH 1984, LUHMANN/SCHORR 1979, SCHRIEWER 1983). Bezogen auf das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft heißt dies, wenn ich recht sehe: Ausrichtung an den Nachbarwissenschaften und ihren Standards, Rückzug aus den gesellschaftspolitischen Aufgabenstellungen, Umstellung von einer *reflexion engagée* zu einer Reflexion, die auf eigene Option zugunsten eines analytischen Beobachterstandpunktes verzichtet.

II.

Geht man von dem Ausgangspunkt dieser Kritiken aus, der Diskrepanz zwischen Zielen/Optionen und der faktisch konstatierbaren Entwicklung, so scheinen die in den genannten Positionen gezogenen Konsequenzen voreilig und überzogen. Denn entweder wird in ihnen diskussionslos unterstellt, daß der Einfluß, den die Pädagogik auf eine Realisierung jener Ziele und Optionen hat, notwendig und unveränderbar so gering ist, daß jene Ziele und Optionen zwangsläufig zu Illusionen werden; die Frage, ob dies möglicherweise auch an der pädagogischen Theoriebildung liegt, wird ebenso wie die Frage, wie man ggf. zu realistischeren Zielen und Optionen gelangen könne, gar nicht gestellt. Oder es wird, wie bei der „Kolonialisierungs“-Variante, von einem letztlich doch beträchtlichen Einfluß der Pädagogik ausgegangen, der jedoch im Rahmen gegebener Verwertungsbedingungen von Wissenschaft pädagogisch unerwünschte Folgen zeitige.

Als fraglos gegeben wird dabei unterstellt, daß der Einfluß der Pädagogik auf ihre politischen Verwertungsbedingungen notwendig so gering ist, daß eine Vermeidung unerwünschter Folgen nur im Wege eines Rückzugs aus jenen Formen pädagogischer Theoriebildung möglich sei. Woran dieser mangelnde Einfluß auf die faktische Entwicklung jeweils liegt, ob an der zu geringen Relevanz pädagogischer Theorie gegenüber den sich den politischen Entscheidungsträgern stellenden Aufgaben, ob an dem fehlenden Wissen zur Erreichung pädagogischer Ziele oder anderen Faktoren, wird in den genannten Positionen beiseite gelassen. Stellt sich mit Blick auf die sich widersprechenden Thesen zum Einfluß der Pädagogik auf die faktische Entwicklung die Frage, welchen Einfluß sie nun tatsächlich hatte oder hat, so stellt sich mit Blick auf eine Verringerung der Diskrepanz zwischen Zielen und faktischer Entwicklung die Frage, wie man sowohl zu ggf. realistischeren Zielen und Optionen gelangen kann als auch zugleich damit, wie man den Einfluß pädagogischer Theorie auf die faktische Entwicklung erhöhen kann.

Versucht man die erste Frage nach dem Einfluß pädagogischer Theorie auf die Entwicklung der Bildungsexpansion und die Ausdehnung pädagogischer Tätigkeitsfelder zu beantworten, so ist zunächst festzustellen, daß eine historisch präzise Beantwortung dieser Frage vom Forschungsstand her kaum möglich ist. Denn sie setzt die Kenntnis nicht nur des Einflusses pädagogischer Theorie auf einzelne Determinanten der Bildungsnachfrage voraus, sondern auch die Kenntnis der aus der Interaktion des Einflusses auf jene Determinanten resultierenden Gesamtwirkung auf die Bildungsnachfrage. Das heißt, neben der Ermittlung des Einflusses pädagogischer Theorie auf die Träger von Bildungseinrichtungen, auf das Bildungsangebot sowie auf diejenigen, die dieses Bildungsangebot wahrnehmen, wäre zu bestimmen, welchen Einfluß pädagogische Theorie – z. B. vermittelt über die Ausbildung von Lehrern – auf die Bildungsaspiration der privaten Nachfrage und diese wiederum auf die Entscheidungen der Träger von Bildungseinrichtungen hat und wie sich dieser indirekte zusammen mit einem ggf. direkten Einfluß auf die Träger von Bildungseinrichtungen auswirkt usw. Der Stand historischer Forschung läßt hierfür m. E. bislang lediglich schlaglichtartige Momentaufnahmen zu. Um dennoch zumindest zu einer Einschätzung der Rolle pädagogischer Theorie bei der Expansion zu gelangen, gehe ich im folgenden von der Frage aus, ob pädagogische Theorie von ihren Voraussetzungen her geeignet war, Einfluß auf die Akteure der Bildungsexpansion und hier vor allem auf die Träger von Bildungseinrichtungen zu nehmen.

III.

Bei der Entwicklung der Expansion lassen sich drei Phasen unterscheiden: Eine Startphase im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert, der zunächst eine konsolidierende Wachstumsphase folgt, sodann eine erste Expansionsphase, die zunächst Mitte des 19. Jahrhunderts im Bereich weiterführender Schulen ansetzt, in den 80er Jahren den Hochschulbereich erreicht und gegen Ende des 19. Jahrhunderts neu anhebt; sowie schließlich eine zweite bzw. dritte Expansionsphase, die sich ab Mitte der 60er Jahre unseres Jahrhunderts zu entwickeln beginnt. Betrachtet man die einzelnen Expansionsphasen unter dem Aspekt, ob und inwieweit pädagogische Theorie von ihren Voraussetzungen her geeignet war, auf die Entscheidungen der Akteure der Bildungsexpansion einen gravierenden Einfluß auszuüben, so gelangt man m. E. mit Ausnahme des 18. Jahrhunderts zu einer insgesamt negativen Bilanz.

Charakteristisch für die Startphase ist, daß das Interesse der Adressaten von Bildungsmaßnahmen überwiegend zunächst gering bis negativ ablehnend ist. Potentielle Träger von Bildungseinrichtungen wie Kommunen, Staat, Berufsgruppen müssen erst davon überzeugt werden, Schulen einzurichten, Lehrkräfte einzustellen, mithin in den Bildungsbereich zu investieren. Vor dem Hintergrund der mit dem Gedanken der Perfektibilität des Menschen sich abzeichnenden Möglichkeiten der Pädagogik dominieren in der pädagogischen Theoriebildung Reflexionen, die Unterricht und Erziehung als Medium des gesellschaftlichen Fortschritts perspektivieren. Fehlender Unterricht und mangelnde Erziehung werden als Wurzeln gesellschaftlicher Mißstände gesehen, zureichender Unterricht und Erziehung als Möglichkeit des wirtschaftlichen und sozialen Aufschwungs, als Mittel der Bewältigung von Armut ebenso wie als Mittel der Sicherung eines geeigneten Berufsnachwuchses begründet. Da Bildungseinrichtungen erst geschaffen werden müssen, kann pädagogische Theorie nur praktisch wirksam werden, wenn sie sich an die potentiellen Träger von Bildungseinrichtungen, in erster Linie den Staat wendet und diesen dazu bringt, sein Interesse an Bildungsmaßnahmen zu erkennen. Eben dies tut pädagogische Theorie auch. Unter den genannten Ausgangsbedingungen der Bildungsnachfrage kann sie nur wirksam werden, wenn sie mobilisiert, politisch relevante Ziele kraft Bildung zu erreichen in Aussicht stellt; nur in dem Maße, in dem ihr das gelingt, wirkt sie als Faktor in der Entwicklung der tatsächlichen Nachfrage nach Bildung (vgl. HERRMANN 1981, 1982).

Im Laufe des 19. Jahrhunderts verändern sich diese Bedingungen der praktischen Wirksamkeit für pädagogische Theorie gravierend. Zumindest von der Mitte des 19. Jahrhunderts an haben der Staat wie auch breite Teile des Bürgertums die Vorteile einer besseren und höheren Bildung erkannt. Das Interesse an Bildung braucht nicht mehr durch Versprechungen auf unbestimmte Vorteile und Ziele geweckt zu werden, es ist da und beginnt die Nachfrage nach Bildung unabhängig von pädagogischer Theorie zu bestimmen. Einfluß auf die Nachfrage nach Bildung kann die pädagogische Theorie weitgehend nur mehr indirekt gewinnen, vor allem dadurch, daß sie die Interessen einzelner sozialer Gruppen stützt und deren besondere Ausbildungsbelange berücksichtigt und verteidigt. Sucht sie dabei die Interessen der von weiterführender Bildung bislang ausgeschlossenen sozialen Gruppen zu stützen, gerät sie zwangsläufig in Konflikt mit jenen Gruppen, die um den Erhalt ihrer bildungsabhängigen Privilegien bemüht sind sowie darüber hinaus mit dem staatlichen Interesse am Erhalt der bestehenden sozialen Ordnung. So wird sie vor die Alternative gestellt, entweder in ihren Optionen parteiisch zu werden oder aber auf einen Einfluß auf die Nachfrage nach Bildung zu verzichten. Als direkte Einflußzone bleibt ihr in dieser Lage im Grunde nur die Lehrerbildung, über die die Option auf einen höheren Zweck von Bildung zunächst gerettet werden könnte, begleitet von der Anforderung, Unterricht und Erziehung zu modernisieren und zu effektivieren.

Um gleichsam überparteiisch Optionen vornehmen zu können, scheinen der pädagogischen Theorie gegen Ende des 19. Jahrhunderts nur zwei Möglichkeiten zu bleiben: Ein abermaliger Rekurs auf eine wissenschaftlich begründete Ethik oder aber die Verpflichtung auf eine generalisierte Unterstützung aller gesellschaftlichen Interessengruppen. Die erste Lösung wählt der pädagogische Neukantianismus, die zweite schließlich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Eine ethische und erkenntnistheoretische Fundierung der Pädagogik und ihrer Optionen kann aber nur auf jene Träger von Bildungseinrichtungen potentiellen Einfluß ausüben, die sich selbst ethischen Motiven verpflichtet fühlen oder auf jene, denen die über Ethik vorgenommenen Optionen zur Stützung ihrer eigenen Interessen gerade recht sind. Ethischen Motiven aber fühlt sich weder der Staat als Hauptträger von Bildungseinrichtungen verpflichtet, noch kann solche Fundierung auf die private Nachfrage nach Bildung Einfluß nehmen, da diese eben nicht aus ethischen Gründen erfolgt, sondern von sozialen Aufstiegserwartungen und dem Interesse der Sicherung einer bildungsabhängigen beruflichen Existenz geprägt ist. Selbst ein Einfluß auf das Bildungsangebot bleibt dieser Theorie versperrt, da sie die Interessen, die mit der Auswahl von Bildungsinhalten verknüpft sind, unberücksichtigt läßt, sie lediglich aus der Warte eines „eigentlichen Zwecks“ von Bildung kritisieren kann. Zumindest in dieser Hinsicht hat es einen Ansatz, der auf generalisierte Unterstützung der „Kulturmächte“ abhebt, leichter. Er öffnet sich gegenüber den Interessen sozialer Gruppen und ermöglicht sich darüber zugleich Einfluß auf die Politik jener Interessengruppen gegenüber dem Bildungsbereich. Ein faktischer Einfluß auf die Nachfrage nach Bildung ist hier dennoch dadurch nur indirekt möglich, nämlich nur insoweit, als sie die Grenzen eines labilen Gleichgewichts zwischen den Interessen der Kulturmächte und denen des Staates nicht verletzt. Denkt man an THEODOR LITTS Abhandlung „Zur gegenwärtigen Lage der Pädagogik und ihrer Forderungen“ (1926), in der er vor einer Pädagogisierung einzelner Kulturbereiche ebenso wie vor der Vereinnahmung der Pädagogik durch jene Kulturmächte warnt und die Notwendigkeit einer Selbstbegrenzung um der Autonomie willen

fordert, so kommt darin die faktische Lage der Bedingungen der praktischen Wirksamkeit von Theorie recht deutlich zum Ausdruck. Motor der Pädagogisierung ist, gemessen am potentiellen Einfluß auf die Bedingungen der Nachfrage nach Bildung, nicht die pädagogische Theorie, vielmehr sind es die sozioökonomischen Statuserwartungen der abhängigen Mittelschicht, die Interessen der sogenannten Kulturmächte wie das Interesse des Staates an Bildung als Instrument der Sozialpolitik.

In den 60er Jahren wandeln sich die Bedingungen der Nachfrage abermals. Nach dem Ende des ersten Wirtschaftsaufschwungs und der Verfestigung der sich neu etablierenden Sozialstruktur wird Bildung mehr und mehr zum einzigen Kanal für die soziale Mobilität und in dieser Funktion auch von breiten Bevölkerungsteilen ganz offensichtlich erkannt. Als Indiz hierfür kann die Tatsache gelten, daß lange, bevor Bildung als Bürgerrecht proklamiert wird, der relative Schulbesuch an weiterführenden Schulen steigt, nämlich bereits ab 1960, 1964 steil ansteigt und im ersten Höhepunkt der bildungspolitischen Diskussion 1968 sogar leicht abfällt. Einfluß auf die erhöhte Nachfrage nach Bildung hätte die akademische Pädagogik aber nur dann haben können, wenn sie die sozioökonomischen Aufstiegserwartungen der privaten Nachfrage zu dieser Zeit gestützt oder gar forciert hätte. Dafür bot die Pädagogik der 50er Jahre keine Grundlage, ebenso wenig dafür, den Staat als Hauptträger von Bildungseinrichtungen zu Maßnahmen zu veranlassen, die die Bildungsnachfrage zusätzlich hätten verstärken können. Ein Einfluß in dieser Richtung kommt nicht von der Pädagogik, sondern zunächst von den Wirtschaftswissenschaften. Sie weisen Anfang der 60er Jahre aus, daß vermehrte Bildungsinvestitionen notwendig sind, sowohl um das Wirtschaftswachstum zu sichern, wie auch – vermittelt über die Abhängigkeit des technologischen Fortschritts von hochqualifizierten Fachkräften –, um die internationale Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten. Mit anderen Worten: Die Ökonomie mobilisiert zunächst den Staat dazu, im Rahmen der ihm obliegenden regulativen Aufgaben und Verpflichtungen für mehr Bildung zu sorgen. Sie ist es, die zunächst für wirtschaftspolitische Probleme pädagogische Problemlösungen fordert.

Von der Mitte der 60er Jahre an treten soziologische Problemdefinitionen hinzu, die öffentlichkeitswirksam den Ruf nach Reform forcieren und die Bildungspolitik zum Medium des sozialpolitischen Fortschritts erklären. Die Erziehungswissenschaft wird damit zum Adressaten von Funktionsanforderungen, denen sich das politisch-administrative System gemäß der ihm obliegenden Aufgaben nicht entziehen kann. Mit Blick auf jene Anforderungen kommt der Erziehungswissenschaft lediglich eine Übersetzungs- und Konkretisierungsfunktion zu. Nicht sie definiert die Probleme, für die sie nun eintreten soll, noch wird ihr jene Autorität zugestanden, die ja eine Lösung jener Probleme durchzusetzen erlaubt hätte, noch gelingt es ihr, auch nur zureichende Fachkompetenz bei den schließlich in den Vordergrund rückenden Fragen zu entfalten, wie die Geschichte des Bildungsgesamtplans zeigt. Nachdem sie ihre Übersetzungs- und Konkretisierungsfunktion in Gestalt des Strukturplans erfüllt hat, gerät sie im Rahmen der Beratung des Bildungsgesamtplans zwischen die Mühlen der sozialen Interessengruppen, Verbände und Parteien, ohne hier zureichenden Einfluß ausüben zu können. Auch ihr Einfluß gegenüber den staatlichen Instanzen verliert sich, als die Finanzminister vorrechnen, was der Bildungsgesamtplan kostet und daß die private Bildungsnachfrage bereits ein Übermaß an Hochqualifizierten erwarten läßt. Chancengleichheit verliert schließlich an politisch-legitimatischer Attraktivität. Weder den finanz- und wirtschaftspolitischen Argumenten hat die Erziehungswissenschaft etwas entgegenzusetzen, noch kann sie mit Argumenten aufwarten, die eine positive Wirkung der Reform auf andere Bereiche des staatlichen Aufgabenspektrums versprechen, noch erzeugt sie neue politisch-legitimatischer wirksame Konsensformeln. Was sie zu bieten hat, sind Argumente im Hinblick auf Rahmenbedingungen, die ein Maximum an Selbständigkeit, Mündigkeit, Kompetenz für eine Mehrheit der Jugendlichen zu sichern versprechen. Das aber reicht nicht aus, nicht einmal nach den Maßstäben für die praktische Wirksamkeit von Theorie im 18. Jahrhundert. Als von der Mitte der 70er Jahre an das Ausmaß der Bildungsexpansion im weiterführenden und universitären Bereich sichtbar wird, kann die Erziehungswissenschaft selbst jenes Interesse nicht mehr verteidigen, ohne nicht zugleich die mit Bildung verknüpften sozioökonomischen Statuserwartungen der privaten Nachfrage nach Bildung zu verletzen. Verteidigt sie dies Interesse dennoch, gerät sie in Konflikt mit der Mittelschicht bzw. dem gesellschaftlich virulenten Bedarf an sozialer Ungleichheit. Darüber hinaus gerät sie auch in Konflikt mit dem politisch-administrativen System und dessen Interesse an ökonomischer Effizienz und zureichender Zufuhr von Massenloyalität. Und dieser potentielle Konflikt verschärft sich in dem Maße, in dem durch die Inflationierung der Bildungsabschlüsse die weiterführende und universitäre Bildung zur Voraussetzung einer Vermeidung von sozialem und beruflichem Abstieg wird und für den Staat die ökonomische und legitimatorische Effizienz der Bildungsausgaben sinkt.

Diese Situation eines in seinen Konsequenzen ungeliebten pädagogischen Interesses, das seinen Adressaten weder so recht beim Staat noch bei den sozialen Interessengruppen noch so recht beim Bürger hat, scheint als innerer Konflikt zugleich vielfach das Motiv dafür zu sein, doch auf jenes tradierte Selbstverständnis, Theorie für Praxis zu sein, resp. auf jenes pädagogische Berufsethos zu verzichten. Denn es scheint ja in der Tat zunächst so, als würde dieses Selbstverständnis die praktische Wirksamkeit von Theorie eher behindern als befördern. Freilich, der Konflikt ist nur virtuell, er besteht nicht als realer Konflikt von Erziehungswissenschaft und Staat, Erziehungswissenschaft und Bürger. Konflikt setzt Einfluß voraus, den die Erziehungswissenschaft nicht hat. Sie kann Einfluß und praktische Wirksamkeit nur erlangen, indem sie die Interessen des politisch-administrativen Systems oder die Interessen sozialer Gruppierungen oder die der privaten Nachfrage nach Bildungsmaßnahmen aufnimmt. Dies muß sie zumindest solange tun, solange ihr Interesse an der Bildung des Menschen nicht gesetzlich abgesichert ist und sie selbst nicht der Gerichtshof ist, bei dem dieses Interesse rechtswirksam einklagbar wäre.

IV.

Aus dem bislang Gesagten möchte ich abschließend folgende Konsequenzen ziehen:

- (1) Auch in der letzten Phase der Bildungsexpansion war pädagogische Theorie resp. Erziehungswissenschaft nicht ein Motor der faktischen Ausweitung der Nachfrage nach pädagogischen Dienstleistungen. Ihr Einfluß darauf war im Unterschied zu den sozioökonomischen Statuserwartungen weiter Bevölkerungsteile und dem Interesse des Staates an Bildung als Mittel der Wirtschaftspolitik und der Kanalisierung sozialer Unzufriedenheit marginal.
- (2) Ein Verzicht auf das an der Bildung des Menschen verpflichtete pädagogische Berufsethos sowie ein damit verbundenes Selbstverständnis einer Theorie für Praxis erscheint mir als Konsequenz aus der Bildungsexpansion und ihren Folgen dennoch nicht nötig. Für eine praktisch wirksame Theoriebildung mit größeren Einflußchancen auf die faktische Entwicklung sehe ich zumindest folgende Möglichkeit: Eine Voraussetzung des potentiellen Einflusses pädagogischer Theorie auf das politisch-administrative System sowie auf soziale Interessengruppen ist, daß sie Wirkungen von Bildungsmaßnahmen und pädagogischen Dienstleistungen auf andere gesellschaftliche Subsysteme und Lebensbereiche untersucht, die von ihren Voraussetzungen her zu stützen sowohl Aufgabe und Interesse des Staates ist wie auch im Interesse einzelner sozialer Gruppen liegt. Soweit ich sehe, hat die Erziehungswissenschaft sich bislang überwiegend Fragen in der umgekehrten Richtung zugewandt, nämlich in Richtung der Auswirkung wirtschaftlicher, sozialstruktureller, familiärer Bedingungen und Veränderungen auf Unterricht und Erziehung. Ich meine, diese Frageperspektive ist zumindest dann in die Richtung von Fragen über die Auswirkung von Unterricht und Erziehung auf jene Bereiche zu ergänzen, wenn man zu Optionen gelangen will, die vergleichbar den sozialwissenschaftlichen Problemdefinitionen zu Beginn der 60er Jahre das politisch-administrative System veranlassen können, unabhängig von einer Übernahme des pädagogischen Interesses sich für pädagogische Problemlösungen zu interessieren. Nur auf dieser Ebene der Beschreibung und Analyse der Auswirkungen von Bildungsmaßnahmen und pädagogischen Ansprüchen auf gesellschaftliche Subsysteme und Lebensbereiche scheint es mir möglich, jenes pädagogische Interesse heute noch erfolgreich zu verteidigen. Und nur, wenn man sich der im weitesten

Sinne gesellschaftlichen ebenso wie der auf das Leben des Einzelnen bezogenen Auswirkungen von Unterricht und Erziehung versichert, scheint es mir auch möglich, daß sich die pädagogische Theorie von der sozialwissenschaftlichen Definitionsmacht sozialer Probleme, die sie dann lösen soll, unabhängiger macht und eine eigenständige Definitionsmacht gewinnt. Entsprechendes Wissen würde darüber hinaus nicht nur eine empirische Basis für einlösbare Ziele darstellen, sondern mit Blick auf einzelne Dimensionen und Reichweiten der Auswirkungen von Unterricht und Erziehung sich zugleich als Grundlage einer flexiblen, die je gegebenen Realisierungschancen einbeziehenden Sicherung pädagogischer Optionen eignen.

Literatur

- ARCHER, M. S. (Ed.): The Sociology of Educational Expansion. London/Beverly Hills 1982.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J. C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- BOWLES, R./GINTIS, H.: Schooling in Capitalistic America. New York 1976.
- BRUMLIK, M.: Verstehen oder Kolonialisieren. Überlegungen zu einem aktuellen Thema. In: MÜLLER, S./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Verstehen oder Kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens. Bielefeld 1984, S. 31–62.
- CARNOY, P./LEVIN, H. M.: The Limits of Educational Reform. New York 1976.
- COLLINS, R.: The Credential Society. New York/London 1979.
- DORE, R.: The Diploma Disease: Education, Qualification and Development. London 1976.
- FREEMAN, R.: The Overeducated American. New York 1976.
- GASSEN, H./SCHWANDER, M.: Zuständig sein und überflüssig werden. In: Z.f.Päd., 18. Beiheft. Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1983, S. 417–442.
- HARTUNG, D./NUTHMANN, R./TEICHLER, U.: Bildung und Beschäftigung. München/New York/London/Paris 1981.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Das pädagogische Jahrhundert“. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim/Basel 1981.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Die Bildung des Bürgers“. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1982.
- HOFFER, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München/Wien/Baltimore 1981.
- LITT, TH.: Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen. In: Ders.: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Leipzig/Berlin 1926, S. 1–60.
- LOCH, W.: Phänomenologische Pädagogik. In: LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Theorien der Erziehungswissenschaft. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. I.) Stuttgart 1982, S. 155–176.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt/M. 1982.
- ROLFF, H.-G.: Soziologie der Schulreform. Weinheim/Basel 1980.
- SCHRIEWER, J.: Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich. In: Z.f.Päd. 29 (1983), S. 359–390.
- SCHÜTZ, E.: Wissenschaft und pädagogisches Ethos. In: Vjschr.f.wiss.Päd. 56 (1980), S. 35–45.
- TEICHLER, U./HARTUNG, D./NUTHMANN, R.: Hochschulexpansion und Bedarf der Gesellschaft. Stuttgart 1976.
- TENORTH, H.-E.: Berufsethik und Kategorialanalyse. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Z.f.Päd. 30 (1984), S. 49–68.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Peter Zedler, Kampstiege 1, 4401 Altenberge

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im 19. und 20. Jahrhundert

Empirische Ergebnisse aus dem DFG-Projekt „Historische Qualifikationskrisen“

PETER LUNDGREEN

Einführung in die Thematik des Symposiums

Im Zusammenhang des DFG-Projekts „Historische Qualifikationskrisen“ haben sich vier Forschungsgruppen (an den Universitäten Göttingen, Bochum, Hannover und Bielefeld) mit unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems unter zwei gemeinsamen *Leitfragestellungen* beschäftigt:

- (1) Dynamik der institutionellen Entwicklung und Expansion der Bildungsbeteiligung,
- (2) Verwertung von Bildungsqualifikationen in Abhängigkeit von Berufsaussichten.

Empirische Ergebnisse aus den langjährigen Arbeiten wurden zur Diskussion gestellt entsprechend den dazu erhobenen Daten:

- (1) für Universitäten,
- (2) für das höhere Schulsystem,
- (3) für das niedere Schulsystem,
- (4) für städtische Schulsysteme.

Vier Kurzreferate, die hier folgen, informieren über die einzelnen Sektionen. Übergreifend können einige *zentrale Ergebnisse der langfristigen Betrachtung* festgehalten werden:

1. „Qualifikationskrisen“, definiert als Situationen der Diskrepanz zwischen der gestiegenen Zahl von höheren Schülern und Studenten einerseits und der zur Verfügung stehenden Zahl von bislang als adäquat angesehenen Berufspositionen andererseits, lassen sich in der deutschen Geschichte seit dem späten 18. Jahrhundert nachweisen. Höhepunkte solcher „Überfüllung“, oft diskutiert als Gefahr eines „akademischen Proletariats“, lagen um 1780/90, 1830, 1880/90, 1930.
2. Die Bildungsbeteiligung, seit etwa 1870 als säkulare *Bildungsexpansion* beschreibbar, verläuft zyklisch und spiegelt damit die periodische Wiederkehr von Überfüllung und Mangel auf den Teilarbeitsmärkten wider.
3. Die *Bildungspolitik* reagiert insbesondere in Phasen der Überfüllung. Zentrale Mittel der „Steuerung“ sind:
 - Reorganisation des hierarchisch strukturierten Schul- und Hochschulsystems;
 - Reorganisation des Berechtigungswesens (Modifizierung der Zuordnungsregeln von Bildungsabschlüssen und gesellschaftlichen Positionen).

Derartige Steuerungsversuche sind oft kurzfristige Überreaktionen, weil sie einen sich bereits abzeichnenden neuerlichen Mangel prozyklisch verstärken; langfristig (und insbesondere im 20. Jahrhundert) erweisen sich bildungspolitische Steuerungsversuche als eher ohnmächtig gegenüber der Dynamik der Entwicklung.

4. Die ungleichmäßigen Wachstumsprozesse bewirken, daß die Altersstruktur der besetzten Stellen die Zugangschancen in diese Stellen höchst unterschiedlich, aber schwer veränderbar, gleichsam wie ein *Generationsschicksal*, ausfallen läßt: In Mangelphasen

strömen viele junge Absolventen in diese Berufslaufbahnen und blockieren die Stellen für die nächste Schüलगeneration, bevor sie zum Zeitpunkt der dritten Schüलगeneration ausscheiden und wieder eine überhöhte Ersatznachfrage auslösen.

5. Sog- und Abschreckungseffekte des Bildungs- und Beschäftigungssystems spiegeln sich auch in der *schichtenspezifischen Bildungsbeteiligung*. Langfristig gilt, daß die Gewinne im Sinne einer sozialen Öffnung während einer Mangelphase größer sind als die Verluste während einer Überfüllungsphase.

In der Diskussion derartiger Ergebnisse drängten sich immer wieder die *bildungspolitischen Implikationen* für die Gegenwart (mit ihrer unvergleichlich verschärften „Qualifikationskrise“) auf. Zentrale, wenn auch kontroverse Gesichtspunkte dieser Diskussion lassen sich vielleicht mit folgenden Punkten umreißen:

1. „Berechtigungen“ (formale Bildungsqualifikationen) sind ein vergleichsweise demokratisches Kriterium für die Zuweisung von Berufspositionen.
2. Der Mechanismus der Zuordnung von „Berechtigungen“ und „adäquaten“ Berufspositionen funktioniert nur dann befriedigend (und ohne Diskriminierung von „Generationen“), wenn die Diskrepanz zwischen „Berechtigten“ und „Positionen“ nicht zu groß wird.
3. Eine Pädagogik, die den Gesichtspunkt der maximalen Förderung des einzelnen verfolgt, ohne den gleichzeitigen Mut zur Auslese zu haben, verlagert das Problem der Auslese. In den solcherart in Kauf genommenen Überfüllungssituationen gewinnen weniger demokratische Kriterien wie Familienbeziehungen, Vermögen u. ä. eine Rolle im Prozeß der Statuszuweisung; oder aber eine ganze Generation steht vor verschlossenen Toren.
4. Eine offene Diskussion alternativer bildungspolitischer Szenarios tut not. Der Verweis auf den Wert „allgemeiner Bildung“ ohne Rücksicht auf die soziale Verwertung von Bildung steht unter dem Verdacht einer Ideologie der im Bildungssystem selbst Beschäftigten.

Im Anschluß an das Symposium haben die Leiter der vier Forschungsgruppen mit Experten aus den Bereichen Bildungs- und Qualifikationsforschung, Wirtschaftswissenschaft, Arbeitsmarkt- und Berufsforschung sowie Statistik eine öffentliche *Podiumsdiskussion* durchgeführt, unter reger Beteiligung des Plenums. Naturgemäß fanden hier die Gegenwartsprobleme das hauptsächliche Interesse, und eine naheliegende Frage war: „Kann man aus der Geschichte lernen?“

Folgt man, so wurde einleitend ausgeführt, der historisch-soziologischen Skizze von B. LUTZ (1983), dann haben wir es heute nicht nur mit ganz anderen Quantitäten der Bildungsexpansion zu tun, sondern auch mit einem Strukturumbuch, einer Diskontinuität im Verhältnis von höherer Bildung, Arbeitsmarkt und Aufstiegsorientierung. Kern dieser Argumentation ist der Hinweis auf die Veränderungen im *privatwirtschaftlichen Bereich*: Zunahme hierarchisch-bürokratischer Strukturen, zunehmendes Eindringen von Absolventen höherer Bildung in diese Strukturen, Verdrängung einer Orientierung am Muster des *intragenerationellen* Aufstiegs über berufliche Bewährung durch das Orientierungsmuster des *intergenerationellen* Aufstiegs über Bildung.

Die Auswirkungen der Bildungsexpansion als Beschäftigungsproblem im *öffentlichen Dienst*, für den traditionell die enge Verkoppelung zwischen Beschäftigungsstruktur und Bildungshierarchie gilt, standen im Mittelpunkt der Podiumsdiskussion. Seitens der

Ökonomen wurde auf die begrenzten Steuerungsmöglichkeiten der Bildungspolitik hingewiesen, solange, wie in Deutschland üblich, die enge Verknüpfung von Bildung und Berechtigung bei Akademikern obwalte und zugleich die Marktkräfte weitgehend ausgeschaltet seien: Anpassungsprozesse laufen über Mengen, nicht über Preise; die unvermeidlichen Zyklen wirken sich voll als „Generationsschicksal“ aus.

Um hier die Phantasie hinsichtlich alternativer oder zusätzlicher bildungs- und sozialpolitischer Maßnahmen anzuregen, aber auch, um das Studium des Problems wissenschaftlich zu vertiefen, wurde von verschiedenen Seiten der internationale Vergleich empfohlen. Einigkeit bestand darüber, daß die Bildungsexpansion der Nachkriegszeit nicht ein bildungspolitischer „Fehler“ war; ferner, daß es kein „Zurück“ zum status quo ante geben könne. Für einen „Lastenausgleich“ zwischen unterschiedlich betroffenen Generationen zu sorgen – angesichts von Zyklen hinsichtlich der Geburtsstärke von Jahrgängen, der Bildungsnachfrage, der Konjunktur (Zusatzbedarf) sowie der Reproduktion des Arbeitsmarktes (Ersatzbedarf) – verlangt eine große Anstrengung: sowohl des Denkens wie des unpopulären, weil Besitzstände tangierenden Handelns.

Literatur

LUTZ, B.: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. Eine historisch-soziologische Skizze. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983, S. 221–245.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Peter Lundgreen, Spreeweg 21, 4800 Bielefeld 11

Universitätsbesuch und akademischer Arbeitsmarkt im 19. und 20. Jahrhundert

Im folgenden Beitrag werden einige neuere Zwischenergebnisse der Göttinger Forschungsgruppe zusammenfassend skizziert. Die ausführlichere empirische Begründung und Diskussion muß späteren Veröffentlichungen vorbehalten bleiben.

1. Zum Wachstum der Gesamtströme der Universitätsstudenten

Im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts läßt sich ein rasches Wachstum der Studentenfrequenz feststellen, das um 1830/31 kulminierte (rund 15900 Studenten). Nach einem schnellen Rückgang bis auf ein Niveau von etwa 11500 in der zweiten Hälfte der 1830er Jahre stagnierten die Studentenzahlen im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts und überschritten erst zu Beginn der 1860er Jahre wieder ein Niveau von 13000. Von dieser langen, fast drei Jahrzehnte umfassenden Talsohle ausgehend, begann im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts das moderne, bis in die Gegenwart anhaltende säkulare Wachstum beim Universitätsbesuch. Innerhalb von zwei Jahrzehnten (1865–1885) verdoppelten sich die Studentenzahlen auf rund 27000. Nach einer kurzzeitigen leichten Schrumpfung (um etwa 2000) zu Beginn der 1890er Jahre läßt sich bis 1910 (53000 Studierende), also in 25 Jahren, eine weitere Verdoppelung der Frequenz feststellen. Das bereits vor dem Ersten Weltkrieg erreichte beträchtliche Niveau wurde in den folgenden zwei Jahrzehnten abermals fast verdoppelt. Im Sommersemester 1931 überschritt die Zahl der Universitätsstudenten in Deutschland erstmals die 100000er Grenze (rund 103900). Durch den drastischen Frequenzeinbruch in den 1930er Jahren fiel der Universitätsbesuch bis zum Beginn des Zweiten Weltkrieges wieder auf ein Niveau (1939: 40700), das bereits 1905 erreicht worden war.

Im ersten Nachkriegsjahrzehnt bewegte sich die Zahl der Universitätsstudierenden im Bundesgebiet auf einem Niveau, das dem Entwicklungsstand der 1920er Jahre im Deutschen Reich entsprach (etwa 70000 bis 90000). Im Jahre 1957 wurde die bisherige Höchstziffer von 1931 überschritten (105800). In den 1960er und 1970er Jahren kletterte die Studentenfrequenz in einem für die deutsche Bildungsgeschichte einmaligen Wachstumstempo in eine historisch neuartige Größenordnung hinein. Ob und auf welchem Niveau sich diese Entwicklung stabilisiert, läßt sich gegenwärtig noch nicht erkennen.

Der zahlenmäßige Umfang der Gesamtströme ist freilich nur ein schwach aussagekräftiger Indikator für die langfristige Entwicklung des Universitätsbesuchs. Vielfältige Einflüsse wirken hier zusammen, deren Nichtbeachtung zu leichtsinnigen Fehlschlüssen führen kann. Dem Einfluß des *Bevölkerungswachstums* läßt sich in grober Weise Rechnung tragen, indem man den Universitätsbesuch zur Entwicklung der Bevölkerung in Beziehung setzt. Wegen der schwierigen Datenlage ist man bis zum Beginn des Kaiserreichs vornehmlich auf dieses Verfahren angewiesen.

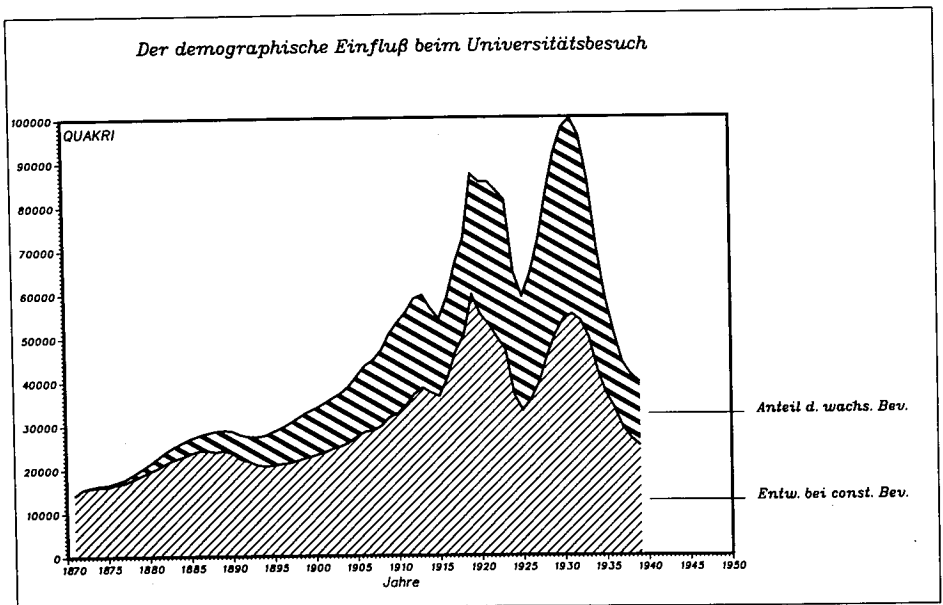
Der Indikator *Studierende auf 100 000 Einwohner* läßt die charakteristischen Schwankungen deutlicher hervortreten, als die absolute Frequenzentwicklung dies erkennen läßt. Im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts steigt die Quote von 22,7 (für 1811/15) auf 54,7 (für 1826/30). Im zweiten Drittel des Jahrhunderts stagnierte der Universitätsbesuch nach diesem Indikator auf einem Niveau, das bereits um 1820 erreicht war. Die niedrigsten Meßwerte ergeben sich für die zweite Hälfte der 50er Jahre (1855/56: 34,9; 1860/61: 34,5). Seit der Mitte der 70er Jahre steigt die Quote stark an und überschreitet in der ersten Hälfte der 80er Jahre das bereits um 1830 einmal erreichte Niveau (1885/86: 57,7). Mit anderen Worten: Wenn man das Bevölkerungswachstum berücksichtigt, dann tritt die lange *Stagnationsperiode* in der Mitte des 19. Jahrhunderts *noch ausgeprägter* in Erscheinung. Es dauerte mehr als fünf Jahrzehnte, ehe der Universitätsbesuch den bemerkenswerten Entwicklungsstand von 1830 wieder erreichte. Bis auf die kurzzeitige Schrumpfung zu Beginn der 90er Jahre zeigt sich im Kaiserreich eine lange und ziemlich stetige Wachstumsentwicklung (1913/14: 89,9), die bis 1919/20 andauerte (142,2). Der hohe Wert unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg ist allerdings zu relativieren. Durch die Kriegsteilnahme verzögert, dürften zahlreiche Abiturienten und Studenten ihr Studium in diesem Zeitraum *nachgeholt* haben; dadurch befanden sich mehr Jahrgänge als unter normalen Bedingungen *gleichzeitig* im Studium, und die Quote der Studierenden auf 100 000 Einwohner erscheint durch diesen Effekt *überhöht*. In der Mitte der 1920er Jahre sackte der Universitätsbesuch noch einmal kurzfristig auf das Niveau vor dem Weltkrieg ab (1925: 94,4). Durch den gewaltigen Zustrom in der zweiten Hälfte der 20er Jahre erreichte die Entwicklung um 1930 den Höhepunkt im gesamten Untersuchungszeitraum (höchster Meßwert 1931: 158,8). Bis zum Beginn des Zweiten Weltkriegs schrumpfte der Universitätsbesuch anschließend drastisch zusammen und fiel auf ein Entwicklungsniveau zurück, das etwa dem Stand der Jahrhundertwende entsprach (1938/39: 60,1; 1900/01: 60,1). Die Relativierung auf die *Gesamtbevölkerung* bestätigt den tiefen Einbruch beim Studium nach 1933.

Der beste Indikator für das langfristige Wachstum des Universitätsbesuchs ist der relative Hochschulbesuch (KÖHLER 1978). Für den historischen Untersuchungszeitraum erlaubt der Forschungsstand noch nicht, die Studierenden *eines* Jahrgangs auf die Gesamtgröße dieses Jahrgangs in der Bevölkerung zu relativieren; dieses Verfahren würde nicht nur die genaue Kenntnis der altersmäßigen Zusammensetzung der *Bevölkerung*, sondern auch der *Studierenden* voraussetzen. Sind die letztgenannten Informationen nicht verfügbar, kann man sich mit der Konstruktion einer „Modellpopulation“ behelfen: Man nimmt an, daß sich die Hauptmasse der Studierenden aus bestimmten Altersjahrgängen rekrutiert; zu der Gesamtheit dieser Gruppe werden die Studierenden dann in Beziehung gesetzt. Je nach der Abgrenzung dieser Modellpopulation (z. B. die 19–20jährigen oder die 18–25jährigen) ergeben sich in der absoluten Höhe *unterschiedliche Werte* für den Indikator des relativen Hochschulbesuchs. Da in unserem Zusammenhang aber weniger die Einzelwerte als deren *Veränderungen* in der Zeit interessieren, sind diese Abweichungen von untergeordneter Bedeutung.

Die Untersuchung bezieht sich hier nur auf die Studierenden an *Universitäten*; in Kürze werden wir die Analysen auf die Studierenden an sämtlichen *wissenschaftlichen Hochschulen* ausdehnen und dann in der Lage sein, den relativen Hochschulbesuch im gesamten tertiären Bildungsbereich zu untersuchen. Nach unseren Berechnungen (für die Studierenden an sämtlichen Universitäten des Deutschen Reichs, bezogen auf die Modellpopulation der 18–25jährigen) wächst der Indikator vom Beginn des Kaiserreichs bis 1889 stetig

von 0,25 (1871) auf 0,43 (1889). Nach der Schrumpfung zu Beginn der 90er Jahre (1894: 0,37) wird der bereits Ende der 80er Jahre erreichte Wert erst im Jahre 1902 (0,44) wieder erreicht. In den ersten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zeigt sich eine gute Verdoppelung der Werte (1920: 0,93; wobei der oben genannte Vorbehalt hinsichtlich der Interpretation der Daten für die unmittelbaren Nachkriegsjahre zu beachten ist). In der Mitte der 1920er Jahre fiel der Universitätsbesuch auf das Vorkriegsniveau der Jahre 1910/11 zurück (1925: 0,60). Wie bei den anderen Indikatoren erreichte die Wachstumsentwicklung ihren Höhepunkt im Jahre 1931 (aufgerundet 1,00). In absoluten Zahlen: den rund 10 Mill. 18–25jährigen Deutschen standen knapp 100000 deutsche Studierende an den Universitäten gegenüber. Durch die drastische Schrumpfung in den 30er Jahren wurde der relative Hochschulbesuch bis zum Zweiten Weltkrieg auf ein Niveau zurückgeworfen, das bereits vor 1909 erreicht worden war (1939: 0,55). Daß der Einbruch beim Studium nach diesem Indikator deutlich geringer erscheint als nach der Relation auf die *Gesamtbevölkerung*, weist darauf hin, daß die jeweiligen Jahrgangsstärken der für das Studium in Betracht kommenden Altersjahrgänge bei der Entwicklung des Universitätsbesuchs eine wichtige Rolle gespielt haben müssen.

Die Modellpopulation der 18–25jährigen läßt sich vom Beginn des Kaiserreichs bis zum Zweiten Weltkrieg zahlenmäßig ziemlich zuverlässig rekonstruieren (durch Rückgriff auf die Ergebnisse der Volkszählungen). Anfang der 1870er Jahre umfaßt sie rund 5,7 Mill. und steigt bis zum Vorabend des Ersten Weltkriegs ziemlich stetig auf über 9 Mill. 1910/12. Ihre größte Stärke erreicht sie in den Jahren 1926 bis 1931 mit über 10 Mill.; danach schrumpft sie wieder schnell und stetig auf 7,4 Mill. in den Jahren 1938/39 zusammen. Um den demographischen Einfluß, der von den unterschiedlichen Jahrgangsstärken der für das Studium in Betracht kommenden Altersjahrgänge ausging, analytisch herauszufiltern und in seinem Anteil abzuschätzen, mit dem er zum gesamten Wachstum des Universitätsbesuchs beitrug, haben wir eine spezifische Berechnung vorgenommen, deren Ergebnis in Grafik 1 dargestellt ist. Wenn man die Modellpopulation konstant hält (Basisjahr 1872) und nur den Einfluß der wachsenden Bildungsbeteiligung (relativer Hochschulbesuch) zu



Buche schlagen läßt, dann erhält man eine fiktive Kurve der Studentenfrequenz, die anzeigt, wie sich die Entwicklung unter Ausschaltung der unterschiedlichen Jahrgangsstärken vollzogen hätte. Wenn man diese fiktive mit der Kurve der *tatsächlichen* Frequenzentwicklung vergleicht, dann läßt sich die Differenz der beiden Entwicklungsverläufe (schrattierte Fläche) als Anteil deuten, mit dem der spezifische demographische Faktor zum Universitätsbesuch beitrug. Es wird sofort deutlich, daß der Studentenboom um 1930 zu einem großen Anteil durch den Einfluß dieses Faktors bedingt war. Die Beteiligung am Universitätsstudium hat sich in den ersten beiden Jahrzehnten unseres Jahrhunderts stark ausgeweitet; danach spielt dieser Faktor eine relativ geringe Rolle. Andererseits läßt sich der Grafik entnehmen, daß der demographische Einfluß beim Frequenzrückgang im Dritten Reich zu berücksichtigen ist, aber im Vergleich zur Verengung der Studienbeteiligung nicht überschätzt werden sollte.

Wenn man die Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg perspektivisch einbezieht, dann ist zunächst auffällig, wie *kontinuierlich* die Beteiligung am Universitätsstudium in den 50er Jahren an das Niveau anschloß, das um 1920 und 1930 bereits erreicht worden war (QUETSCH 1960; KÖHLER 1978; LUNDGREN 1981). Die „Adenauer-Ära“ steht in dieser Hinsicht dem Kaiserreich näher als den 1970er Jahren. Von den 22jährigen befanden sich durchweg weniger als 3 Prozent an wissenschaftlichen Hochschulen und Kunsthochschulen (also nicht nur Universitäten; QUETSCH, S. 51; KÖHLER, S. 70). Zwischen 1952 und 1975 hat sich der relative Hochschulbesuch dann allerdings etwa vervierfacht (von 2,4 auf 9,8 Prozent). Der in den 1960er Jahren vollzogene Wachstumssprung auf ein historisch neuartiges Entwicklungsplateau des Hochschulbesuchs steht nach diesen Daten außer Zweifel.

Bei der Untersuchung der langfristigen Wachstumsprozesse empfiehlt es sich, weitere Indikatoren einzubeziehen, die in spezifischer Weise auf den *Berechtigungscharakter* der höheren Schulbildung und des akademischen Studiums abheben. Die *Abiturientenquote* zeigt an, wie hoch der prozentuale Anteil am entsprechenden Jahrgang ist, der die schulischen Vorbildungsvoraussetzungen erworben hat und zum Universitätsstudium berechtigt ist. Die *Studierwilligkeitsrate* der Abiturienten liefert Informationen darüber, wieviel der zum Studium Berechtigten von dieser Berechtigung tatsächlich Gebrauch machen wollen. Die *Studienanfängerquote* erscheint in diesem Zusammenhang als ein ähnlich geeigneter Indikator, der durch Vergleiche mit der Abiturientenquote Aufschluß darüber geben kann, wie weit einzelne Jahrgänge unter den jeweils vorgegebenen historischen Bedingungen die erlangte Studienberechtigung tatsächlich realisiert haben oder nicht. Die Vorarbeiten in der Göttinger Gruppe sind inzwischen soweit gediehen, daß in Kürze längerfristige Zeitreihen dieser Indikatoren verfügbar sind. Einige wichtige Ergebnisse lassen sich bereits jetzt erkennen:

1. Die Abiturientenquote erhöht sich seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts ziemlich stetig (vgl. auch MÜLLER/ZYMEK/KÜPPER/PRIEBE 1977). Das Wachstum setzt sich auch in der Zwischenkriegszeit fort, besonders beschleunigt in der zweiten Hälfte der 1920er Jahre.
2. Bei der Abiturientenquote zeigt sich in den 1930er Jahren *kein* analoger Einbruch wie bei den Indikatoren, die sich auf die Entwicklung des Universitätsbesuchs beziehen; sie bleibt vielmehr auf dem Niveau, das zu Beginn der 1930er Jahre erreicht war.
3. Die bemerkenswert niedrige Studienanfängerquote von 1934 bis zum Weltkrieg legt den Schluß nahe, daß die formale Studienberechtigung und ihre tatsächliche *Realisierung* im

Dritten Reich wie nie zuvor in der deutschen Bildungsgeschichte auseinanderklaffte. Die „Berechtigungskrise“, die in der zeitgenössischen Diskussion als „geistige Währungs-
krise“ thematisiert wurde, manifestierte sich im *unterschiedlichen Wachstum der Teilsysteme* der höheren Bildung: Während sich die Beteiligung an der berechtigenden *Sekundarschulbildung* nach der starken Ausweitung in der Weimarer Republik auch im Dritten Reich relativ stabil hielt, fiel die Beteiligung an der Universitätsbildung im Entwicklungsniveau um rund drei Jahrzehnte zurück. Für ein tieferes Verständnis der Nachkriegsentwicklung in der Bundesrepublik erscheinen diese Ergebnisse wichtig („Nachholbedarf“ und deshalb so beispiellos günstige Wachstums- und Verwertungsbedingungen).

Zusammenfassend lassen sich drei Ergebnisse festhalten:

- (1) Vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart heben sich zwei Phasen des beschleunigten Wachstums besonders deutlich heraus: das Kaiserreich und die letzten Jahrzehnte in der Bundesrepublik (etwa seit 1960).
- (2) Unter strukturellen Aspekten ist die Entwicklung der akademischen Bildung in Deutschland vom Kaiserreich bis in die 1950er Jahre als *Einheit* zu betrachten. In der jüngsten Vergangenheit der letzten beiden Jahrzehnte hat eine historisch neuartige Entwicklung begonnen.
- (3) Wenn man den Entwicklungsprozeß des gesamten Systems der berechtigenden Bildung vergegenwärtigt, ist das *nicht gleichmäßige Wachstum* der verschiedenen Teile dieses Systems von besonderem Interesse. Das Wachstum des Universitätsbesuchs zeigt stärkere *Diskontinuitäten* (Schrumpfung, Stagnation, „Einbrüche“) als das Wachstum beim Besuch der höheren Schulen.

2. Zum Einfluß der Verwertungsbedingungen der berechtigenden Bildung

Die allgemeinen Verwertungsbedingungen der berechtigenden Bildung üben die entscheidenden Einflüsse auf den Universitätsbesuch aus. Sind die Bedingungen dafür, daß die im Bildungssystem erworbenen Qualifikationen und Berechtigungen auf dem akademischen Arbeitsmarkt beruflich realisiert und verwertet werden können, über einen längeren Zeitraum hinweg besonders günstig, dann werden dadurch Sogeffekte auf den Zustrom ins Universitätsstudium ausgelöst, deren Dynamik von den Zeitgenossen meistens unterschätzt wird. Durch günstige Verwertungsbedingungen hervorgerufene Wachstumsprozesse im Bildungsbereich entfalten eine äußerst beharrliche Durchsetzungskraft, die sich nur in relativ engen Grenzen durch *politische Interventionen* steuern und kaum „bremsen“ läßt.

Die Einflüsse der allgemeinen Verwertungsbedingungen sind auch in der umgekehrten Richtung wirksam. Eine Verringerung der Aufnahmefähigkeit des akademischen Arbeitsmarkts schlägt über kurz oder lang mit einer ebenfalls beharrlichen Eigendynamik beim Universitätsbesuch durch (Abschreckungseffekte). Dabei gehen die entscheidenden Einflüsse, die sich bis in *Verhaltensänderungen* durchsetzen, von der wahrgenommenen *tatsächlichen* Verengung von Berufschancen aus und nicht von symbolisch vermittelten Beeinflussungen (wie „Warnungen“ vor dem Studium, „Beratungen“, bildungspolitisch angestrebten „Umschleusungen“ von Schüler- und Studentenströmen etc.).

Bei den Auswirkungen der Verwertungsbedingungen ist allerdings eine bemerkenswerte Differenz festzustellen. *Günstige* Verwertungsbedingungen scheinen im Bildungsbereich mit *stärkeren* Effekten durchzuschlagen als *ungünstige* Verwertungsbedingungen. Im ersten Fall ist an folgende Erscheinungen zu denken: Öffnung der Bildungsbeteiligung „nach unten“, Mobilisierung von „Begabungsreserven“ in bildungsfernen Schichten, hohe Reaktionsbereitschaft und Flexibilität im Hinblick auf Chancennutzung, „Bildungsengagement“ usw. Im zweiten Fall spielen etwa folgende Effekte eine Rolle: Mechanismen des „cooling-out“, Selbstselektion, Demotivierung, Ausweichen auf „Ersatzkarrieren“ etc. Mit anderen Worten und pointiert formuliert: Durch günstige Verwertungsbedingungen der berechtigenden Bildung auf dem akademischen Arbeitsmarkt kommt im schichtspezifischen Bildungsverhalten mehr in Bewegung als durch ungünstige Bedingungen wieder zurückgedrängt oder „stillgestellt“ wird.

Die langfristigen Wechsellagen bei den Verwertungsbedingungen haben vermutlich einen maßgebenden Einfluß auf die *diskontinuierliche* Entwicklung im Wachstumsprozeß ausgeübt. Daß die langfristige Entwicklung beim Universitätsbesuch seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts über die Diskontinuitäten hinweg einem *säkularen Wachstumstrend* folgte, dürfte mit der festgestellten Differenz bei den wechselseitigen Auswirkungen der Verwertungsbedingungen zusammenhängen. Da die „kulturellen Mobilisierungseffekte“, die günstige Verwertungsbedingungen hervorrufen, stärker durchschlagen als die „cooling-out-Effekte“, die von ungünstigen Bedingungen ausgehen, setzt sich langfristig ein Wachstumstrend durch.

3. Zyklische Prozesse und Stabilität

Durch die Forschungsergebnisse seit 1976 wurde die Hypothese immer klarer und dichter empirisch gestützt, daß die zunächst nur im höheren Lehrerstand beobachteten zyklischen Prozesse in der Nachwuchsrekrutierung eine *strukturelle Eigentümlichkeit aller akademischen Karrieren* darstellen. Da diese zyklischen Prozesse in den verschiedenen Karrieren *zeitversetzt* in Erscheinung treten (gleichzeitig „Mangel“ in bestimmten Berufsständen und „Überfüllung“ in anderen), erhebt sich die Frage, ob es sich bei der fächerspezifischen periodischen Wiederkehr von Überfüllung und Mangel nicht vielleicht nur um ein *Verteilungsproblem* handelt. Diese Frage kann eindeutig verneint werden. In der langfristigen Entwicklung lassen sich sowohl Phasen des *allgemeinen Mangels* erkennen, in denen die Verwertungsbedingungen in allen Karrieren extrem günstig waren, als auch Phasen der *allgemeinen Überfüllung*, in denen die Verwertungsbedingungen fast in allen Bereichen ungünstig waren. Diese Phasen weisen auf eine mangelnde „Anpassung“ des höheren Bildungssystems in der Leistungserfüllung gegenüber dem akademischen Beschäftigungssystem hin: Die Universitäten entließen *insgesamt* zu wenig Nachwuchskräfte für die akademischen Karrieren bzw. „mehr“, als die einzelnen Berufsstände aufzunehmen in der Lage waren.

Wenn man diese Ergebnisse im Zusammenhang betrachtet, dann leuchtet es unmittelbar ein, daß der funktionale Zusammenhang von Bildungssystem und akademischem Arbeitsmarkt in „*Disharmonie*“ als einem *Normalzustand* besteht. In diesem Bereich des gesellschaftlichen Lebens ist nicht das „Gleichgewicht“ das Normale, sondern das mehr oder weniger disharmonische „Ungleichgewicht“. Diese aus der empirischen Analyse der historischen Massendaten gewonnene Einsicht nötigte uns, die in der Anfangsphase des QUAKRI-Projekts leitenden Vorstellungen zu revidieren.

Unsere Ausgangsüberlegungen unterstellten, daß Gleichgewichtsbedingungen in der historischen Entwicklung quasi der „Normalfall“ seien; nur in bestimmten, eng begrenzten Zeiträumen (wie beispielsweise im Kaiserreich um 1890) würden sich wiederholt in Erscheinung tretende „Störungen“ dieses Gleichgewichts identifizieren lassen. Heute läßt sich sagen, daß dieser ursprüngliche Ansatz eher den Wahrnehmungs- und Denkstrukturen des aufgeklärten Absolutismus entspricht (KLINGENSTEIN 1978; HERRMANN 1982) und der Dynamik der Verhältnisse seit dem frühen 19. Jahrhundert nicht gerecht wird. Derartige Gleichgewichtsvorstellungen sind eine unreflektiert übernommene Erbschaft *ständischen Ordnungsdenkens*, das in die strukturell veränderte moderne Problementwicklung während des 19. und 20. Jahrhunderts unbedacht weiter hineinprojiziert wird.

Wenn man sich die komplexen Wirkungszusammenhänge vor Augen führt, dann liegt eher die Modellvorstellung eines *offenen und dynamischen Fließgleichgewichts* nahe. Das Merkmal der „Offenheit“ trägt dabei dem Umstand Rechnung, daß sich in der Langzeitperspektive eine allmähliche Ausweitung der sozialen Rekrutierungsbasis der Karrieren konstatieren läßt. Bei dieser Ausweitung der Bildungs- und Statusselektion durch (schicht-, geschlechts- und konfessionsspezifische) *Inklusionsprozesse* spielen die in bestimmten Phasen des historischen Prozesses wirksamen günstigen Verwertungsbedingungen der berechtigenden Bildung vermutlich die entscheidende Rolle (und nicht „geistige Strömungen“, „politische Bestrebungen“, Einstellungsveränderungen etc.). Das Merkmal der „Dynamik“ trägt der zyklischen Struktur der Nachwuchsrekrutierung in diesem Bereich Rechnung. Die Modellvorstellung des „Fließgleichgewichts“ erscheint sachlich angemessen, weil sich das gesamte System der sozialen Reproduktion über die berechtigende Bildung gerade dadurch erstaunlich „stabil“ erhält, daß es sich über vielfältig zusammenspielende Mechanismen dauernd „in Bewegung“ befindet und an intern generierte Problemlagen und externe Einflüsse flexibel anpaßt (zusammenfassend mit weiteren Verweisen auf die im gesamten QUAKRI-Projekt durchgeführten Untersuchungen: TITZE 1984).

Die nie voll harmonische, sondern immer im Fluß befindliche Beziehung zwischen Bildungsprozessen einerseits und deren Verwertungschancen andererseits hat eine objektive Funktion für die Aufrechterhaltung der *Privilegienstruktur* der bürgerlichen Gesellschaft. In Phasen der Berufsüberfüllung auf dem akademischen Arbeitsmarkt, in denen die *Entwertung* von Qualifikationen so sinnfällig in Erscheinung tritt, wird allen Akademikern der Wert ihrer Statusprivilegien deutlich ins Bewußtsein gehoben. Die Verhältnisse beim eigenen Berufsnachwuchs demonstrieren den akademischen Schichten (und natürlich auch den „Aufstiegswilligen“) sehr eindringlich die systemimmanenten gesellschaftlichen Bedingungen von Privilegien (vgl. auch MÜLLER 1977). Deren Aufrechterhaltung setzt die periodische Entwertung von Qualifikationen voraus, damit das privilegierende Sonderwissen nicht „sozialisiert“ wird und unter Preis vermarktet werden muß.

4. „Wachstumssprünge“ und „Eigenausbau des Bildungssystems“

Wenn man die beiden Phasen des beschleunigten Wachstums als Ausgangspunkte für die Theoriebildung wählt, dann bietet sich für das Entwicklungsmuster, dem die berechtigte Bildung in Deutschland folgte, eine *Periodisierung* an, die drei Stadien unterscheidet:

- (1) der Zeitraum von der Institutionalisierung des modernen höheren Schulwesens bis zum Beginn des historisch neuartigen säkularen Wachstums im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts;
- (2) der Zeitraum vom Kaiserreich bis in die 1950er Jahre;
- (3) die jüngste Vergangenheit seit den 1960er Jahren.

Innerhalb dieser drei Perioden bewegt sich das Wachstum der berechtigenden Bildung auf „*Entwicklungsplateaus*“, die unter strukturellen Gesichtspunkten als Einheit zu betrachten sind.

Die entscheidende gesellschaftliche Voraussetzung für Wandlungsprozesse, die sich als Übergang von einem Entwicklungsplateau zum nächsten deuten lassen, stellen günstige allgemeine Verwertungsbedingungen der berechtigenden Bildung dar. Im historischen Prozeß lassen sich drei Phasen empirisch identifizieren, in denen diese Bedingung erfüllt war. Der allgemeine Mangel an Nachwuchskräften zwischen etwa 1810 und 1825/30 war die Voraussetzung für die „kulturelle Mobilisierung“, die sich im Wachstumsschub bis 1830 niederschlug. Die allgemeine Unterversorgung zwischen etwa 1860 und 1880 forderte zum ersten modernen Wachstumsschub der berechtigenden Bildung heraus, durch den die Entwicklung auf das zweite Plateau getragen wurde, das sich (bei einer gewissen Bandbreite von Veränderungen) bis in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg erstreckte. Durch die allgemeine Unterversorgung des akademischen Arbeitsmarkts von den späten 1950er bis in die frühen 1970er Jahre und die daraus resultierenden außerordentlich günstigen Verwertungsbedingungen wurde durch einen zweiten Wachstumsschub im Bildungsbereich ein „Entwicklungssprung“ auf ein drittes Plateau herausgefordert und durch eine erfolgreiche kulturelle Mobilisierung in den 60er Jahren vollzogen.

Die beiden Wachstumssprünge in der modernen deutschen Bildungsgeschichte wurden durch einen strukturellen Mechanismus vermittelt, den wir *Eigenausbau des Bildungssystems* nennen. Er ist gleichsam durch *Wachstum nach „innen“* bestimmt, denn die Bildungsströme fließen für einen bestimmten Zeitraum zu großen Anteilen ins Bildungssystem als Beschäftigungssystem zurück. Erst *danach* kommt es zu *Breitenwachstum* (wieder stärkere Zirkulation der Ströme nach „außen“ in die anderen [nicht Lehramts-] Karrieren bzw. allgemein ins Beschäftigungssystem hinein).

Über eine Reihe spezifischer Indikatoren läßt sich dieser Mechanismus einer empirischen Analyse zugänglich machen. Die Phasen des beschleunigten Eigenausbaus lassen sich identifizieren, indem man der Frage nachgeht, wie hoch der Anteil ist, den das Bildungssystem *als Beschäftigungssystem* vom gesamten Akademikernachwuchs absorbiert (Quote der Studierenden in den lehramtsorientierten Fächern). Mit Bezug auf diesen Indikator wird das Phänomen des beschleunigten Eigenausbaus in einer in Kürze erscheinenden Veröffentlichung thematisiert werden. Die *Leitfunktion*, die dem Eigenausbau für das gesamte Wachstum vorübergehend zukommt, wird deutlich, wenn man die fachspezifischen Wachstumswellen thematisiert. Die Wachstumswellen in den Geistes- und Naturwissenschaften (hier ist der Anteil der Lehrerstudenten besonders groß) laufen den Wellen in den anderen Fachbereichen („Breitenwachstum“) um ca. 10 Jahre voran. In der jüngsten Nachkriegsentwicklung seit den 1960er Jahren dürften sich die fächerspezifischen Wachstumswellen strukturell ähnlich vollzogen haben wie hier im betrachteten historischen Zeitraum.

Literatur

- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Die Bildung des Bürgers“. Weinheim/Basel 1982.
- HÜFNER, K./NAUMANN, J.: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. I: Der Aufschwung (1960–1976). Stuttgart 1977.
- JARAUSCH, K. H.: Frequenz und Struktur. Zur Sozialgeschichte der Studenten im Kaiserreich. In: BAUMGART, P. (Hrsg.): Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs. Stuttgart 1980, S. 119–149.
- KAEUBLE, H.: Chancenungleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910–1960. In: Geschichte und Gesellschaft 1 (1975), S. 121–149.
- KAEUBLE, H.: Soziale Mobilität und Chancengleichheit im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen 1983.
- KLINGENSTEIN, G.: Akademikerüberschuß als soziales Problem im aufgeklärten Absolutismus. In: KLINGENSTEIN, G./LUTZ, H./STOURZH, G. (Hrsg.): Bildung, Politik und Gesellschaft. München 1978, S. 165–204.
- KÖHLER, H.: Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975. (MPI für Bildungsforschung. Materialien aus Bildungsforschung Nr. 13.) Berlin 1978.
- LUNDGREN, P.: Bildungsnachfrage und differentielles Bildungsverhalten in Deutschland 1875–1975. In: KELLENBENZ, H. (Hrsg.): Wachstumsschwankungen. Stuttgart 1981, S. 61–119.
- MÜLLER, D. K.: Qualifikationskrise und Schulreform. In: Z.f.Päd., 14. Beiheft (1977), S. 13–35.
- MÖLLER, D. K./ZYMEK, B./KÖPPER, E./PRIEBE, L.: Modellentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem. In: Z.f.Päd., 14. Beiheft (1977), S. 37–77.
- QUETSCH, C.: Die zahlenmäßige Entwicklung des Hochschulbesuchs in den letzten 50 Jahren. Heidelberg 1960.
- RINGER, F. K.: Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft in Deutschland, 1800–1960. In: Geschichte und Gesellschaft 6 (1980), S. 5–35.
- TITZE, H.: Die zyklische Überproduktion von Akademikern im 19. und 20. Jahrhundert. In: Geschichte und Gesellschaft 10 (1984), S. 92–121.
- ZYMEK, B.: Expansion und Differenzierung. Perspektive und Enttäuschung. Strukturwandel und Qualifikationskrisen im höheren Schulsystem Preußens während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Habil. Bochum 1982.

Anschrift der Autoren:

Dipl.-Math. Volker Müller-Benedict/Axel Nath M. A./PD Dr. Hartmut Titze, Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar, Hainholzweg 32, 3400 Göttingen

Die Expansion des höheren Schulsystems als Umstrukturierung von Feldern sozialer Reproduktion

Wenn heute, wie vor fünfzig Jahren, über die Expansion des höheren Schulsystems gesprochen wird, dann verweisen die Beobachter meist zuerst auf die zunehmende Zahl der Abiturienten. Deshalb werden im folgenden aus dem umfangreichen Datenmaterial, das während der letzten Jahre von der Arbeitsgruppe Bochum im Rahmen des DFG-Projekts „Historische Qualifikationskrisen“ zur quantitativen und strukturellen Entwicklung des höheren Schulsystems im Staat Preußen während des 19. und 20. Jahrhunderts erhoben und systematisiert wurde (vgl. MÜLLER/ZYMEK 1985), Zahlen über die Entwicklung der „Abiturienten des preußischen höheren Schulsystems 1901–1941“ herausgegriffen (vgl. Tabelle 1), um anhand dieser Daten drei für eine empirische schulhistorische Analyse zentrale Fragestellungen zu behandeln:

1. Wie muß in der empirischen schulhistorischen Forschung die Analyse der quantitativen und strukturellen Prozesse miteinander verknüpft werden, damit eine schiefe Interpretation schulstatistischer Zahlenreihen vermieden wird?
2. Worauf ist die Expansion des höheren Schulsystem, hier beispielhaft analysiert anhand der Entwicklung der Abiturientenzahlen, zurückzuführen?
3. Welchen Stellenwert hat die Analyse der schulhistorischen Prozesse für das Verständnis der aktuellen Entwicklungen?

1. In den bildungspolitischen, aber auch den wissenschaftlichen Diskussionen wird oft so getan, als könne man den Prozeß der Expansion des höheren Schulsystems auf die Spalte 13 der Tabelle 1, d. h. auf die Entwicklung der Summe der Abiturienten an allen höheren Schultypen reduzieren. In dieser Perspektive findet allein zwischen 1901 und 1914 fast eine Verdoppelung, zwischen 1901 und 1931 fast eine Verfünffachung der Zahl der Abiturienten in Preußen statt. Nach einer deutlichen Verringerung der Abiturientenzahl Mitte der 30er Jahre ist dann wieder eine expansive, aber uneinheitliche, sprunghafte Entwicklung zu verzeichnen.

Bei einer solchen – damals wie heute weit verbreiteten – Argumentation mit den globalen Zahlen wird der Eindruck suggeriert, als seien die höheren Schulen ein strukturell statisches System, das durch eine bildungspolitisch initiierte Öffnung oder Abschließung des Zustroms zu den höheren Schulen expandiert oder stagniert und durch eine strenger oder großzügiger gehandhabte Auslesepraxis der Lehrer zunehmende oder zurückgehende Zahlen von Abiturienten entläßt. Eine solche Argumentation über Expansion oder Drosselung der höheren Schulen gibt zwar vor, historische Entwicklungen zu interpretieren, sie bedeutet aber im Grunde eine Enthistorisierung des Problems, da sie sich verändernde Strukturen auf eine statische Größe und den historischen Prozeß auf die quantitative Veränderung dieser unhistorischen Größe reduziert.

Ein kurzer Blick auf die Tabelle 1 zeigt aber, daß sich hinter der Entwicklung der globalen Zahlen ein differenzierter Strukturwandel des höheren Schulsystems verbirgt. Die

Tabelle 1: Die Abiturienten des preußischen höheren Schulsystems 1901–1941 (öffentliche höhere Knabenschulen, öffentliche und private höhere Mädchenschulen; Zahlen inkl. Mädchen an Knabenanstalten, Jungen an Mädchenanstalten, Extranee, Notreifeprüfungen)

Jahr	Gymn., Ref.	Real- gymn.	Ref. gymn.	Knabenschulen		Dt. OS	Aufb.- sch.	Stud.- anst.	OL	Mädchenschulen		Aufb.- sch.	Sp. 1-6	Sp. 7-10	Summe		Sp. 11 u. 12
				ORS	Real- gymn.					OS	Dt. OS						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1901	4614	709		315									5638			5638	
1902	4686	691		367									5744			5744	
1903	4892	704		392									5988			5988	
1904	4906	765		489									6161			6161	
1905	5135	829		590									6554			6554	
1906	5449	970		639									7058			7058	
1907	5623	1020		706									7349			7349	
1908	5772	1306		846									7924			7924	
1909	5919	1449		926									8294			8294	
1910	5982	1593		1054									8629			8629	
1911	6048	1831		1270			137						9149	137		9286	
1912	6250	2250		1406			195						9942	195		10137	
1913	6052	2326		1561			235						9939	235		10174	
1914	5928	2357		1563			290						9848	290		10138	
1915	7730	2944		2069			625						12743	625		13368	
1916	4795	2008		1291			632						8094	632		8726	
1917	4533	2123		1361			598						8017	598		8615	
1918	4551	2293		1497			659						8341	659		9000	
1919	4356	2590		1598									8544				
1920				1969			713						9299	713		10012	
1921	4751	2579															
1922																	
1923																	
1924																	
1925																	
1926																	
1927																	
1928																	
1929																	
1930	5678	2905		4159		1010							18991			24735	
1931	5886	2642		4404		1331							19821			26205	
1932																	
1933																	
1934	5081	2051		3386		1150							15337			19644	
1935	4271	1781		2850		953							12611			15759	
1936	8176	3274		5443		1496							23361			25962	
1937																	
				OS für Jungen		OS für Mädchen											
				13199	1393	4058							17739	4058		21797	
1938	3147			15747	1530	5502							21083	5502		26585	
1939	3806			16225	1465	11920							21579	11920		33499	
1940	3889			16118	1516	8143							21555	8143		29698	
1941	3921																

In den mit * gekennzeichneten Zahlen für die verschiedenen Mädchenschultypen sind die Abiturientinnen der Privatschulen nicht enthalten, in den Summen (Sp. 12 und 13) sind diese aber enthalten.

Expansion des Systems und die Zunahme der Zahl der Abiturienten sind auf die kumulierenden Effekte von vier – zunächst grob gefaßten – Prozessen zurückzuführen:

- a) die Expansion und Differenzierung des um die Jahrhundertwende formal neu gefaßten Systems höherer Knabenschultypen (Sp. 1, 2, 3, 4);
- b) den Anschluß von neuen Schultypen an das System (Sp. 5, 6, 9, 10);
- c) die Aufwertung zunächst vor dem Krieg einer kleinen Gruppe von Schulen des traditionellen Mädchenschulwesens (Sp. 7), dann in den 20er Jahren einer größeren Gruppe von Mädchenschulen (Sp. 8) zu höheren Schulen, die die Hochschulreife verleihen dürfen;
- d). die expansiven Implikationen dieses Schulstrukturwandels werden mehrfach von den demographischen Prozessen während der ersten vier Jahrzehnte dieses Jahrhunderts verstärkt bzw. gebrochen.

Der Prozeß der Expansion läßt sich aufschlüsseln: Die Zunahme der Zahl der Abiturienten von 5638 im Jahr 1901 auf 24 735 im Jahr 1931 geht um etwa 64% auf die Expansion und Differenzierung der traditionellen Knabenschultypen, um etwa 6% auf die neuen Schultypen, vor allem die Aufbauschulen und um etwa 30% auf die Absolventen der neuen, zu vollwertigen höheren Schulen aufgewerteten höheren Mädchenschultypen zurück. Damit ist aber der Stellenwert des Frauenanteils an der Expansion noch nicht ganz erfaßt, da als Folge der Mädchenschulreform in den 20er Jahren den Mädchen an den Orten, in denen keine höhere Mädchenschule angeboten wird, nun auch der Zugang zu den höheren Knabenschulen eröffnet werden muß. Anfang der 30er Jahre sind etwa 5% der Schüler der höheren Knabenschulen in Preußen Mädchen. Rechnet man diese Entwicklung mit ein, so machen die jungen Frauen beim Vergleich der Abiturientenzahlen von 1901 und 1931 sogar 35% der Steigerung aus. Zu diesem Zeitpunkt, d. h. nur etwa 20 Jahre, nachdem auch einer kleinen Gruppe von Mädchenschulen bei einer entsprechenden Weiterentwicklung das Recht zugestanden wurde, das Abitur zu verleihen, stellen in Preußen und im Deutschen Reich die jungen Frauen fast ein Viertel der Abiturienten.

Der erste Schritt einer strukturellen Analyse der quantitativen Prozesse im höheren Schulsystem dieser Jahre, der im Ansatz durch die Struktur der Tabelle geleistet ist, läßt die Expansion des Systems und die Zunahme der globalen Abiturientenzahlen vor allem als Ergebnis der Ausdifferenzierung bestehender und des Anschlusses neuer Typen und Bereiche an das höhere Schulsystem erscheinen. Aber diese, auf das höhere Schulsystem beschränkte Analyse zeigt nur die eine Seite des Prozesses. Die Erweiterung der analytischen Perspektive auf das gesamte Bildungssystem, verstanden als Zusammenhang von Schulsystem, Berechtigungswesen und Berufslaufbahnsystem, läßt die Expansion des höheren Schulsystems als Teilaspekt eines umfassenderen Umstrukturierungsprozesses erkennen:

Zu a). Die Expansion des höheren Knabenschulsystems (Sp. 1, 2, 3, 4) ist verbunden mit einer bedeutsamen Verschiebung des quantitativen Anteils der verschiedenen Schultypen. Das Gymnasium, das 1901 noch über 80% der preußischen Abiturienten stellt, erfährt vor dem ersten Weltkrieg nur eine geringe Zunahme der absoluten Zahl der Abiturienten, in den Nachkriegsjahren fällt sie sogar hinter den Vorkriegsstand zurück. Dagegen ist bei den 1901 endgültig als formal gleichberechtigt anerkannten höheren Knabenschultypen, den Realgymnasien und Oberrealschulen, in den folgenden Jahren eine rasante und ungebrochene Zunahme zu verzeichnen – und zwar sowohl was die absoluten Zahlen als auch was die Entwicklung der Prozentanteile betrifft. Am Ende des

Kriegen stellen das Gymnasium nur noch die Hälfte, die Realgymnasien schon mehr als ein Viertel und die Oberrealschulen etwa ein Fünftel der preußischen Abiturienten. Anfang der 30er Jahre gibt es fast so viele Abiturienten an Oberrealschulen wie an Gymnasien, die weitaus größte Zahl der Abiturienten stellen nun aber die realgymnasialen Anstalten.

Hinter diesen Zahlen verbirgt sich ein tiefgreifender Funktionswandel der verschiedenen Typen des traditionellen höheren Knabeneschulsystems: Die Gymnasien, die im 19. Jahrhundert noch lange und oft Schulen mit multifunktionaler Struktur waren (MÜLLER 1977, ders. 1981), entwickeln sich – durchaus entsprechend dem Willen der Kultusbürokratie – mehr und mehr in Richtung auf städtische Eliteanstalten. Die nationalsozialistische Schulreform von 1937 sanktioniert und radikalisiert diese Zielsetzung und Entwicklungstendenz, indem sie Gymnasien nur noch an Orten zuläßt, an denen auch schon eine höhere Knabenschule in der Form des neuen Sammeltyps der höheren Knabenschule, eine „Oberschule für Jungen“, vorhanden ist (ZYMEK 1981). Die Expansion der Schulen, Schüler und Abiturienten des preußischen höheren Schulsystems in den expandierenden Großstädten erfolgt nicht als Ausbau der Gymnasien, sondern als Ausdifferenzierung des Typenangebots und Ausbau der Realgymnasien und Oberrealschulen. Der neue Typ der multifunktionalen höheren Schule, vor allem in den jungen, expandierenden Industriestädten, ist das Reformrealgymnasium. Das heißt: Die Expansion des Systems höheren Knabenschultypen in der Form von 1901, die im Zusammenhang des säkularen Urbanisierungsprozesses und des ökonomischen und berufsstrukturellen Wandels der ersten Jahrzehnte dieses Jahrhunderts zu interpretieren ist, erfolgt nicht als Zunahme der Schulen, Schüler und Absolventen des Gymnasiums, dessen Abiturzeugnis die Berechtigung zum Zugang zu allen Abiturientenberufen und Studien verleiht, sondern als differenzierte, kanalisierte, abgestufte Expansion vor allem zugunsten der Schultypen, die nur eingeschränkte Studien- und Berufsberechtigungen vermitteln.

Zu b). Die Einrichtung der neuen Aufbauschulen und der quantitativ bedeutungslosen Deutschen Oberschulen in den 20er Jahren bedeutet nicht einfach die Eröffnung neuer Bildungs- und Berufschancen, sondern die Umstrukturierung des Zugangs zu einem traditionell bedeutsamen Berufsfeld – dem Volksschullehrerberuf. In den ersten Jahren des Jahrhunderts wird das Volksschulwesen in den Städten zu mehrklassigen Schulsystemen ausgebaut. Starke Geburtsjahrgänge sind zu beschulen. In diesem Zusammenhang findet eine Aufwertung des sozialen und materiellen Status des Volksschullehrers und ein Ausbau der traditionellen Institutionen der Volksschullehrerbildung – der Präparandenanstalten und Lehrerseminare – statt. Schon in den letzten Jahren vor dem Krieg wird von den preußischen Schulpolitikern befürchtet, daß eine so große Zahl von Lehramtskandidaten ausgebildet werde, daß künftig nicht mehr alle im Volksschulwesen unterkommen könnten. Seit dem Krieg wird als Strategie zur Drosselung des Zustroms zum Volksschullehrerberuf der Plan verfolgt, die traditionellen Institutionen der Volksschullehrerbildung abzuschaffen, einen Teil der Präparandenanstalten und Lehrerseminare zu einem neuen Typ von höherer Schule und damit den Volksschullehrerberuf zu einer Abiturientenkarriere umzugestalten. Die neuen Aufbauschulen, die ausdrücklich als hochselektive Schulen konzipiert werden, verleihen die allgemeine Hochschulreife. Die später errichteten wenigen pädagogischen Akademien und der Volksschullehrerberuf werden zur Studien- und Berufsperspektive *der* Abiturienten *aller* höheren Schultypen, die ein längeres und teures Hochschulstudium nicht durchstehen können. Das heißt: An die Stelle einer quantitativ und strukturell bedeutsamen Berufsperspektive für Absolventen der Volks- und Mittelschulen sowie der Frühabgänger der höheren Schulen tritt nun ein

verlängerter, erschwelter und teurerer Ausbildungsweg zum Volksschullehrerberuf. An die Stelle von fast 200 traditionellen Lehrerbildungsinstitutionen in Preußen treten nun anfangs etwa 50, dann bis Ende der 20er Jahre knapp 90 Aufbauschulen und wenige, zum größten Teil bald wieder geschlossene pädagogische Akademien. Die Expansion des höheren Schulsystems durch den Anschluß des neuen Schultyps der Aufbauschule bedeutet die Abschaffung eines ehemals bedeutsamen Ausbildungssektors und den Ausschuß breiter sozialer Schichten aus einer traditionellen Karriereperspektive. Die Zunahme der Abiturientenzahlen um die wenigen Absolventen der Aufbauschulen ist der Preis für die strukturelle Lösung der Krise der traditionellen Institutionen der Volksschullehrerausbildung.

Zu c). Auch die Aufwertung eines Teils der traditionellen höheren Mädchenschulen zu höheren Schulen mit Abiturberechtigung ist nicht etwa nur die Eröffnung neuer Bildungs- und Berufschancen für Frauen, sondern die Umstrukturierung der traditionellen Berufsperspektiven für unverheiratete Töchter aus den bildungsbürgerlichen Sozialschichten – und nicht zuletzt die Eröffnung eines neuen Berufsfelds für Männer mit Hochschulstudium. Die Aufwertung eines Teils von Mädchenschulen, die bislang dem niederen Schulwesen zugeordnet waren, zu höheren Schulen hat zur Konsequenz, daß nun ein bestimmter Prozentsatz akademisch gebildeter Lehrer an diesen Schulen unterrichten muß. Da Frauen bisher nur in Ausnahmefällen das Abitur erwerben, studieren und ein Staatsexamen ablegen konnten und auch die wenigen neuen Studienanstalten diesen Mangel nicht kurzfristig beheben können, bedeutet die Mädchenschulreform von 1908 für eine lange Reihe von Jahren, daß nun für männliche Lehramtskandidaten mit akademischer Ausbildung ein weiteres Berufsfeld eröffnet ist – und das in einer Zeit rapide ansteigender Zahlen von Studenten mit dem Ziel, Lehrer an höheren Schulen zu werden. Die Aufwertung des Volksschullehrerberufs zu einer Abiturientenkarriere in den 20er Jahren bedeutet schließlich, daß auch die traditionellen Kurse zur Lehrerinnenausbildung im Rahmen des traditionellen höheren Mädchenschulwesens keine Zukunft mehr haben können. Vor allem aus diesen Gründen erfolgt in den 20er Jahren eine zweite quantitative bedeutsame Welle der Umwandlung von traditionellen höheren Mädchenschulen in einen neuen Typ der höheren Mädchenschule, die nun sogenannten Oberlyzeen (vgl. ZYMEK ²1981). Das heißt: Ein ehemals quantitativ und strukturell bedeutsamer Bereich des Bildungswesens, das traditionelle höhere Mädchenschulwesen und die früher mit ihm verbundenen Berufsperspektiven, werden umstrukturiert. Ein kleiner Teil dieser Schulen wird zu höheren Schulen mit Abiturberechtigung aufgewertet und eröffnet seinen Absolventinnen bei einem größeren zeitlichen, materiellen und Leistungsaufwand neue Studienperspektiven, die aber zum größten Teil wieder in die traditionellen, nur in ihrem materiellen und sozialen Status aufgewerteten Lehrer- und Sozialberufe einmünden. Der Aufwertung der kleinen Gruppe von Schulen steht die damit verbundene Abwertung des größeren Teils des traditionellen Mädchenschulwesens gegenüber, nämlich der Schulen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht gleich oder gar nicht den Umwandlungs- und Ausbauprozess in Richtung auf höhere Lehranstalten mitmachen können. Die Schulstandorte, Lehrer und Schülerinnen dieser Schulen erfahren eine Verschließung traditioneller Perspektiven und geraten in den Sog, sich als ehemalige höhere Mädchenschule in Richtung auf das Konzept der Mittelschule zu entwickeln.

Zu d). Bei der Einschätzung der steigenden Zahl der Abiturienten bis etwa 1933 und des nachfolgenden Rückgangs sind nicht nur der kurz angedeutete schul- und berufsstrukturelle Wandel, sondern vor allem auch die demographische Entwicklung dieser Jahre mit zu

berücksichtigen. Zwischen 1900 und 1910 werden die in absoluten Zahlen stärksten Geburtsjahrgänge der deutschen Geschichte geboren. Die Zahl der Geburten geht dann leicht zurück, aber noch bis 1914/15 werden stark besetzte Jahrgänge geboren. Danach folgen sehr schwach besetzte Kriegsjahrgänge, der Jahrgang 1917 ist nur etwa halb so groß wie der von 1914. Nach dem Krieg ist eine kurze Phase des Nachholens zurückgestellter Eheschließungen und Geburten zu verzeichnen, danach geht die Geburtenrate ständig weiter zurück. Diese demographische Entwicklung ist folgenreich für die Schul- und Hochschulgeschichte sowie die Arbeitsmarktsituation der 20er und 30er Jahre. Sie bedeutet u. a.: Die starken Jahrgänge der um 1910 Geborenen sind etwa 1929/30, die Jahrgänge 1914/15 etwa 1933/34 in dem Alter, das Abitur zu absolvieren, danach folgen die schwachen Kriegsjahrgänge.

Vor diesem Hintergrund ist die Schulpolitik der Nationalsozialisten und die sprunghafte Entwicklung der Abiturientenzahlen nach 1933 zu sehen: Die damals und bis heute offenbar wirksame propagandistische Selbstdarstellung der nationalsozialistischen Regierung, nach der Machtübernahme eine entschlossene Drosselung der expansiven Prozesse im höheren Schul- und Hochschulwesen durchgesetzt zu haben, verdeckt die Hintergründe ihrer schulpolitischen „Erfolge“. In Wahrheit ist die nationalsozialistische Politik der Drosselung des Zugangs zu den höheren Schulen und Hochschulen vor allem von dem Geburteneinbruch als Folge des Ersten Weltkriegs getragen. Diese demographischen Prozesse, die wirtschaftliche Verelendung breiter Sozialschichten und die massive Abschreckungspropaganda bewirken nach 1933 einen so gravierenden Rückgang der Zahl der Abiturienten, daß das „Gesetz gegen die Überfüllung der höheren Schulen und Hochschulen“ vom Frühjahr 1933 und seine Ausführungsbestimmungen nie in Kraft gesetzt werden mußten, da die restriktiv gedachten Quoten von dem Absacken der Bildungswilligkeit der schwachen Geburtsjahrgänge sogar noch unterboten wurden. Die Schulpolitik der folgenden Jahre ist vor allem davon geprägt, den demographisch bedingten Mangel an Absolventen der Schulen angesichts der Wiedereinführung der allgemeinen Wehrpflicht sowie des Aufrüstungs- und Wirtschaftsprogramms durch ad-hoc-Maßnahmen notdürftig zu korrigieren. 1937 wird die Kursdauer der höheren Knabenschulen von 9 auf 8 Jahre verkürzt, und so erhalten zwei der schwach besetzten Kriegsjahrgänge zum gleichen Zeitpunkt das Abiturzeugnis, um den angestrebten Ausbau der neuen Offizierskader realisieren zu können. Im Krieg verlassen viele Abiturienten noch früher die Schule. 1940 wird die Verkürzung der Kursdauer auch auf die höheren Mädchenschulen ausgedehnt und damit die Behebung des Arbeitskräftemangels gerade auch in gehobenen und akademischen Berufen durch Frauen gefördert.

2. Die Ergebnisse der Analyse der quantitativen und strukturellen Prozesse im höheren Schulsystem Preußens während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts lassen zögern, weiterhin undifferenziert von expansiven Prozessen im preußischen Bildungssystem während dieser Jahrzehnte zu sprechen: Einerseits ist es anhand der Tabelle 1 eindeutig greifbar, daß die Zahl der Abiturienten – vor allem während der ersten drei Jahrzehnte – zunimmt; der Schluß liegt nahe, dies als Eröffnung und Realisierung neuer Bildungschancen, Studien- und Berufsperspektiven zu interpretieren. Andererseits ergibt die strukturelle Analyse, daß die Expansion des höheren Schulsystems keineswegs als die unkontrollierte Expansion eines strukturell stabilen Systems abläuft. Vielmehr erfolgt in dem seit dem Ende des 19. Jahrhunderts bestehenden höheren Schultypensystem ein hierarchisch abgestufter Differenzierungsprozeß zwischen verschiedenen Schultypen und Schulstandorten. Auch die neu an das System angeschlossenen ehemaligen Mädchenschulen und

Lehrerbildungsinstitutionen werden den höheren Knabenschulen nicht einfach gleichgestellt, ihr Anschluß an das System ist ein hierarchisch nachgelagerter Anschluß, sie sind mit ihrem Lehrplan, ihrer Auslesepraxis, ihren Berechtigungen, Studien- und Berufsperspektiven gegenüber den traditionellen höheren Knabenschulen abgestuft. Der neue Anschluß von Bereichen des Bildungssystems an das allein die Hochschulreife verleihende höhere Schulsystem ist zudem Anschluß nur jeweils weniger Schulen und diese eröffnet neue Chancen und Perspektiven unter erschwerten Bedingungen nur für wenige; er bedeutet gleichzeitig den Ausschluß für viele Schulstandorte, Lehrer und Schüler des traditionellen Bereichs von angestammten Perspektiven und eine formelle Abwertung ihrer Arbeit.

Es erscheint paradox, trifft aber durchaus den Charakter der Prozesse im preußischen Bildungssystem dieser Jahrzehnte: Die Expansion des höheren Schulsystems ist gleichzeitig Drosselung und Kanalisierung von expansiven Prozessen! Es zeigt sich, daß eine kontrollierte, d. h. begrenzte und differenzierte Expansion des höheren Schulsystems eine alternative schulpolitische Strategie anstelle der Hinnahme unkontrollierter expansiver Prozesse sein kann. Statt einer politisch und menschlich schwer durchsetzbaren Drosselung expansiver Prozesse durch verschärfte Auslese und Zugangsbeschränkungen bei bestehenden Strukturen wird eine schulstrukturelle Reformstrategie eingeschlagen. Die Aufwertung von Teilen z. B. des Mädchenschulwesens und der Volksschullehrerbildungsinstitutionen zu Typen des höheren Schulsystems erneuert und verschärft die selektiven Prozesse beim Zugang zu Studien- und Berufskarrieren, die in ihrer traditionellen Struktur unkontrollierte Aufstiegsprozesse provozierten.

Gleichzeitig bedeutet ein solcher Umstrukturierungsprozeß die Ausschaltung mehrerer Kandidatenjahrgänge beim Zugang zu den jeweiligen Studienwegen und Berufskarrieren. Ehe nach der Schließung der traditionellen Lehrerbildungsinstitutionen über die zunächst wenigen, dann langsam ausgebauten Ersatzinstitutionen und die neuen, zögernd errichteten pädagogischen Akademien eine neue Generation von Volksschullehrerkandidaten nachrücken kann, vergehen viele Jahre. Ehe über die zunächst wenigen Studienanstalten, die schwierigen Ausnahmeregelungen zu einem Universitätsstudium für Lehrerinnen und dann die neuen Oberlyzeen eine neue Generation von weiblichen akademischen Lehrerinnen für die neuen höheren Mädchenschulen nachrücken kann, ist für viele Jahre der Ausbau neuer höherer Mädchenschulen nur durch die umfangreiche Rekrutierung von männlichen akademischen Lehrkräften möglich.

Die Expansion des höheren Schulsystems und die Zunahme der Zahl der Abiturienten ist also nur ein Aspekt in dem komplexen Prozeß der Umstrukturierung von institutionalisierten Wegen der sozialen Reproduktion für quantitativ durchaus bedeutsame soziale Gruppen. Bislang ohne Teilnahme an Bildungsprozessen im höheren Schulsystem erreichbare Berufs- und Sozialchancen sind von einem bestimmten Zeitpunkt an nur noch über das höhere Schulsystem und anschließende akademische Studien erreichbar.

Die Verlagerung der schulischen Vorbildung für bestimmte Berufsfelder aus dem niederen ins höhere Schulsystem und die dadurch erreichte kurzfristige Drosselung des Zustroms zu diesen Berufen hat aber mittel- und langfristig zur Folge, daß die expansiven Prozesse im höheren Schulwesen aus mehrfachen Gründen verstärkt werden. Die Aufwertung eines Teils von Schulen, die bisher zum niederen Schulwesen zählten, zu höheren Schulen vergrößert nicht nur die Zahl der Schüler und Absolventen des höheren Schulsystems um die Schüler und Absolventen dieser neuen Schulen, sie hat auch zur

Folge, daß zunächst abgewertete Schulen und Schulstandorte Anschluß an diesen Aufwertungsprozeß für ihre Schülerklientel zu erreichen suchen und andere mittlere Berufe sich an dem Umstrukturierungsprozeß der schulischen Vorbildung z.B. für die Lehrerberufe orientieren, sukzessive höhere Vorbildungsvoraussetzungen für den Eintritt auch in ihr Berufsfeld fordern und damit den Zustrom zu den höheren Schulen weiter fördern.

Die Drosselung von expansiven Prozessen in Teilbereichen des Bildungssystems durch die Verlagerung der Vorbildung für relevante Berufskarrieren auf die nächst höhere Ebene des Systems muß von allen betroffenen sozialen Gruppen als Infragestellung traditioneller Orientierungen und Perspektiven, ja als verschärfter sozialer Verteilungskampf aufgefaßt werden. Die beschriebene schulpolitische Strategie bedeutet für *die* sozialen Gruppen, denen bislang z. B. der Besuch einer Volks- oder Mittelschule oder weniger Klassen einer höheren Schule ausreichende Berufsperspektiven zu garantieren schien, eine Art Enteignung von traditionellen Institutionen der sozialen Reproduktion und den Zwang zur Orientierung an verlängerten, erschwerten und teureren Bildungswegen. Für die sozialen Gruppen, die schon traditionell die soziale Reproduktion für ihre Kinder über das höhere Schulsystem zu sichern trachtete, bedeutet die beschriebene schulpolitische Strategie die Inflationierung „ihrer“ schulischen Institutionen und die Befürchtung verschärfter schulischer und beruflicher Konkurrenzkämpfe. Es sind vor allem letztere, die die Expansion des höheren Schulsystems als Bedrohung ihrer sozialen Stellung und Zukunft beklagen.

3. Die weite historische Perspektive über die langfristigen Prozesse der Bildungsbeteiligung und des Strukturwandels im höheren Schulsystem während des 20. Jahrhunderts verbietet es, die expansiven Prozesse im höheren Schulsystem während der letzten 20 Jahre als einmaligen, voraussetzungslosen Vorgang aufzufassen. Es stellen sich vielmehr folgende Fragen:

- Sind nicht die expansiven Prozesse im höheren Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland als Fortsetzung der expansiven Prozesse, d. h. des Strukturwandels der ersten drei Jahrzehnte dieses Jahrhunderts zu begreifen, oder will man die Jahre der nationalsozialistischen Herrschaft, die Kriegs- und ersten Nachkriegsjahre mit ihrer stagnierenden Bildungsbeteiligung als wünschenswerten Normalzustand des Verhältnisses von Sozialstruktur, Bildungssystem und Berufsstruktur auffassen?

- Sind nicht auch die expansiven Prozesse im höheren Schulsystem während der letzten 20 Jahre weniger durch eine bildungspolitisch motivierte Öffnung des Zugangs zu und eine großzügige Auslesepraxis in den Gymnasien als durch Anschluß- und Aufwertungsprozesse z. B. von weiteren Teilen des Mädchenschulwesens, von Teilen des berufsbildenden Schulwesens, durch regionale und konfessionelle Anschlußprozesse getragen und vorangetrieben worden?

- Ist dann nicht auch die Expansion des höheren Schulsystems in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland als Teilaspekt eines umfassenden und komplexen Umstrukturierungsprozesses von traditionellen Feldern der sozialen Reproduktion zu begreifen, nämlich als ein Prozeß, in dem durch die Verlagerung von Vorbildungsvoraussetzungen für bestimmte Berufsfelder auf jeweils höhere Ebenen des Bildungswesens zwar expansive Prozesse in Teilbereichen damit befördert, aber gleichzeitig auch expansive Prozesse in anderen damit abgeschnitten, gedrosselt und kanalisiert werden? Bei einer Fortführung der bildungshistorischen Analyse in Hinblick auf die Prozesse der letzten Jahre wäre dann aber auch das Hochschulwesen stärker in die Analyse einzubeziehen.

Literatur

- MÜLLER, D. K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977.
- MÜLLER, D. K.: Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Z.f.Päd. 27 (1981) S. 245–269.
- MÜLLER, D. K./ZYMEK, B.: Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Teil I: Das höhere Schulsystem im Staat Preußen und seinen Provinzen vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des zweiten Weltkriegs (erscheint 1985).
- ZYMEK, B.: Der verdeckte Strukturwandel im höheren Knabenschulwesen Preußens zwischen 1920 und 1940. In: Z.f.Päd. 27 (1981) S. 271–280.
- ZYMEK, B.: Expansion und Differenzierung, Perspektive und Enttäuschung. Strukturwandel und Qualifikationskrisen im höheren Schulsystem Preußens während der ersten Hälfte de 20. Jahrhunderts (Habilitationsschrift Bochum 1981).

Anschrift des Autors:

Dr. Bernd Zymek, Falterweg 31, 4630 Bochum

Lehrerversorgung im niederen Schulwesen Preußens (1800–1926)

*Ein Überblick über strukturelle Bedingungen, quantitative Entwicklung und Momente staatlicher Steuerung**

Vom Lehrerarbeitsmarkt höherer Schulen unterscheidet sich die Lehrerversorgung im niederen Schulwesen grundlegend. Die Volksschullehrerbildung, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts vorwiegend und seit 1880/1890 nahezu ausschließlich in den Lehrerseminaren stattfindet, unterliegt in weitaus größerem Maße direkter staatlicher Steuerung. Die Situation im gesamten Volksschulbereich einschließlich der weiterführenden Mittel- und Fortbildungsschulen ist während des gesamten 19. Jahrhunderts und bis zum Ende des 1. Weltkriegs durch einen mehr oder weniger großen Lehrermangel gekennzeichnet; „Überfüllungskrisen“, wie sie im höheren Schulwesen zyklisch auftreten, gibt es hier bis zu diesem Zeitpunkt nicht. Bei einem umfassenden Ausbau des niederen Schulwesens vor allem im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts steht die Schulverwaltung durchgängig vor der Aufgabe, die Lehrerversorgung unter quantitativem und qualitativem Aspekt zu verbessern.

1. Der Ausbau des Volksschulwesens als strukturelle Bedingung für die Entwicklung staatlich gesteuerter Lehrerversorgung

Der Begriff „Schulsystem“ unterstellt einen funktionalen Zusammenhang der unter ihm gefaßten Elemente. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts kann jedoch in Preußen in diesem Sinne von einem öffentlichen Schulsystem gesprochen werden. Die Entwicklung eines wirksamen öffentlichen kommunalen und staatlichen schulpolitischen und -administrativen Instrumentariums führt von einer Vielzahl unterschiedlicher Einzelformen zur Ausbildung einer auf bestimmten „Normalformen“ basierenden Schulstruktur. Die Lehrerbildung folgt diesem Prozeß nach.

Die Begründung der Unterrichtspflicht im Allgemeinen Preußischen Landrecht von 1794 bewirkt nicht, daß die Klientel der Sechs- bis Vierzehnjährigen in allen Landesteilen unmittelbar gleichermaßen mit Schulbildung versorgt wird. Es gilt der Grundsatz des „*sum cuique*“: Lediglich derjenige Unterricht muß gewährleistet werden, der den familiären Lebensumständen des zu Unterrichtenden entspricht und darüber hinaus dazu geeignet ist, ihm Lebenstechniken und -normen zu vermitteln, die ihn zu einem „nützlichen Mitglied“ des Staates machen. Auch dieser Anspruch wird erst allmählich im Laufe der folgenden hundert Jahre eingelöst.

* Dieser Beitrag entstand im Rahmen des im Sonderforschungsbereich 119 „Wissen und Gesellschaft im 19. Jahrhundert“ an der Universität Hannover geförderten Forschungsvorhabens „Wissensvermittlung im Niederen Schulwesen“. Die statistischen Angaben des Beitrags sind diversen veröffentlichten und unveröffentlichten Quellen entnommen, die hier nicht im einzelnen aufgeführt werden können. Sie werden im abschließenden Forschungsbericht genannt. Die angegebenen errechneten Durchschnittswerte sind stets auf ganze Zahlen gerundet.

Die Realisierung und Durchsetzung des allgemeinen Schulbesuchs im Sinne einer – erst nach dem 1. Weltkrieg gesetzlich eingeführten – allgemeinen Schulpflicht bedarf der Schaffung umfangreicher Voraussetzungen:

- der Gründung und des Ausbaus eines öffentlichen Schulwesens, das ein Unterrichtsangebot für die Gesamtheit der Schulpflichtigen gewährleistet;
- der Einrichtung einer wirksamen staatlichen Schulaufsicht;
- der Bestimmung der Inhalte von Unterricht.

Zu Beginn dieses Jahrhunderts ist dann ein erster Endpunkt eines Prozesses erreicht, in dessen Verlauf durch gewaltige öffentliche Anstrengungen administrativer, politischer, planerischer und nicht zuletzt finanzieller Art nahezu verwirklicht wird, was nach dem Allgemeinen Landrecht zunächst noch als Utopie aufgefaßt werden mußte.

Abgesehen von den Bestimmungen der „revidierten“ Verfassung von 1850, die indirekt normierend wirkt, gelten die folgenden leitenden Prinzipien für die Einrichtung von öffentlichen Volksschulen im 19. Jahrhundert:

- Schulsocietäten, Schulgemeinden und andere gemeindliche Träger nehmen die öffentliche Form der Schule wahr.
- Öffentliche Volksschulen werden dort eingerichtet, wo das Unterrichtsangebot nicht durch andere (private) Schulen oder durch privaten Unterricht gewährleistet ist; der Charakter der öffentlichen Volksschulen ist also, den heutigen Kindergärten vergleichbar, subsidiär.
- Das Schulwesen ist in dem Sinne konfessionell organisiert, daß die Schüler von Lehrern ihrer Konfession unterrichtet werden; sogenannte paritätische Schulen bleiben die Ausnahme.
- Das Volksschulwesen wird flächendeckend eingerichtet, der Schulweg soll in der Regel 3 km (später 2,5 km) nicht überschreiten. Die Schulgrößen folgen dem jeweiligen lokalen Bedarf.

Die Einzugsbereiche von Schulen werden durch Schulbezirksgrenzen festgelegt. Dies bewirkt eine unterschiedliche innere Differenzierung von Schulen aufgrund der jeweiligen Besiedlungs- und Bevölkerungsverhältnisse. In dünn besiedelten (ländlichen) Gebieten überwiegen die ein- bis dreistufigen Schulen mit relativ großen Klassenfrequenzen. In dicht besiedelten (städtischen) Gebieten können Schulen mit bis zu sechs und gegen Ende des Jahrhunderts sieben und acht Stufen gebaut bzw. ausgebaut werden. Bei dichter Besiedlung ist über die altersspezifische innere Differenzierung der Schule hinaus eine weitere Differenzierung nach Geschlecht möglich. Die Trennung von Mädchen- und Knabenklassen oder -schulen wird vor allem in katholischen Gebieten vollzogen. Hohe Bevölkerungsdichte ist überdies die Voraussetzung dafür, daß die Volksschule als Kerntyp des niederen Schulwesens von fürsorgender Erziehung „fehl sinniger“ Schulkinder entlastet werden kann; Blinde, Taubstumme, „Idioten und Epileptische“ können zunehmend in besonderen Klassen oder in Anstaltsschulen unterrichtet werden. Gegen Ende des Jahrhunderts folgen „Hilfsschulen“ für Schwachbegabte und Schulen für Schwererziehbare in Fürsorgeheimen. Um einer Nachfrage nach mehr Bildung im Rahmen des niederen Schulwesens gerecht zu werden, richtet man seit Beginn der siebziger Jahre öffentliche Mittelschulen für Knaben und Mädchen ein.

Die zum Teil stürmische Bevölkerungszunahme im 19. Jahrhundert konzentriert sich durch Nah- und Fernwanderung überwiegend in den Städten der sich entwickelnden

Industrieregionen. Der entsprechende Zuwachs der mit Unterricht zu versorgenden Bevölkerungsgruppen wird hauptsächlich durch den Neu- bzw. Ausbau differenzierter städtischer Schulsysteme aufgefangen. Die Geschwindigkeit und die Qualität des Ausbaus des öffentlichen Volksschul- bzw. niederen Schulwesens ist bestimmt durch die Finanzkraft der Societäten und dann seit Mitte des 19. Jahrhunderts der – zunehmend von den Gemeinden unterhaltenen – Schulverbände.

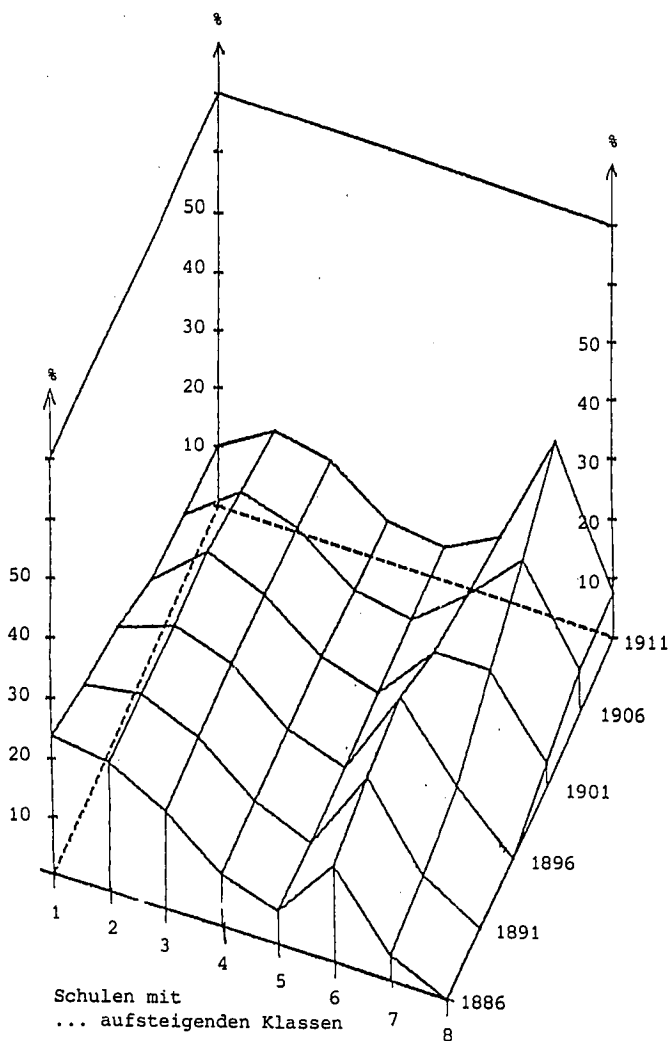


Abbildung 1: Die Verteilung der Schulkinder (in %) über die Schulen nach der Zahl der aufsteigenden Klassen in Preußen in Stadt und Land 1886–1911.

Das Volksschulwesen kann sich aufgrund dieser hier nur skizzierten Entwicklungsbedingungen angesichts der unterschiedlichen lokalen Gegebenheiten nirgendwo gleichmäßig und im „Gleichschritt“ entwickeln. Einheitlichkeit besteht weder in den einzelnen Landesteilen noch jeweils auf dem Lande oder in den Städten. Es ist daher richtiger, in Preußen von einer Vielzahl örtlicher (regionaler) Schulsysteme zu sprechen, die zusammengefaßt das „niedere Schulsystem“ ergeben, als von einem Einheitsschulsystem her zu

denken, das höchstens als Planungskonzeption etwa seit der Mitte der siebziger Jahre (Falkscher Unterrichtsgesetzentwurf) vorhanden ist. Ein „preußisches Schulwesen“ hat es faktisch in einer der leitenden Ideologie entsprechenden Form nie gegeben.

Der schulstrukturellen Entwicklung größerer Systeme folgt eine Differenzierung der Lehrverhältnisse:

- Altersspezifischer Unterricht, zunehmend in Jahrgangsklassen, verlangt eine vorwiegende innere Differenzierung der Lehrerbildung.
- Geschlechtsspezifischer Unterricht führt zum vermehrten Einsatz von Lehrerinnen, denen jedoch ein eigentliches Erziehungsrecht als Voraussetzung zur vollen Übernahme der Erziehungsgewalt nicht zusteht.
- Fachspezifischer Unterricht setzt die Spezialisierung des Fachlehrers in der Ausbildung oder im Beruf voraus.

Die Qualität des Unterrichts ist im Rahmen der inneren Schuldifferenzierung abhängig von der Größe der Unterrichtsklassen (Relation Schulkinder pro Lehrer), dem Umfang und dem Konzept des angebotenen Unterrichts, vor allem jedoch von der Qualifikation bzw. Qualität der Lehrkräfte. Über sie werden die sonstigen Voraussetzungen für ein funktionierendes Schulsystem letztlich erst wirksam.

Der jeweilige Bedarf an Lehrkräften errechnet sich aus dem Ersatzbedarf (Tod, Pensionierung, vorzeitiges Ausscheiden, Stellenwechsel), dem durch wachsende Schülerzahlen entstehenden zusätzlichen Bedarf (Sicherung der Grundversorgung) – und dem weiteren zusätzlichen Bedarf an Lehrkräften, der sich aus einer stetigen Verbesserung der unterrichtlichen Versorgung ergibt (z. B. durch Senkung der Klassenfrequenzen, Einführung des Fachlehrerprinzips, Pensionierung untauglicher Lehrer, Einrichtung von Aufstiegsstellen mit reduziertem Unterrichtsdeputat). Auch die Bedarfsfrage ist wesentlich an den besonderen Bedingungen der Region (Kreis, Regierungsbezirk, Provinz) orientiert. Die Steuerung der Lehrerausbildungskapazität setzt die Ermittlung dieses differenzierten Bedarfs voraus. Trotz regionaler Orientierung bewirken aber die Seminare eine allgemein staatliche Standardisierung des Zugangs zum Lehrerberuf.

Mit dem Wechsel zu Lehrern besserer Ausbildung kann die Qualität des gesamten Schulausbaus verbessert werden. Allerdings steht der schnelle Wechsel im Widerspruch zur Versorgungssicherung bei Mangellagen. Das „Instrument“ Lehrerbildung besteht sowohl aus der Steuerung der Ausbildungskapazität wie der Ausbildungsqualität. In Verbindung mit weiteren Maßnahmen wird es eingesetzt, um die schulpolitischen Vorgaben zu erfüllen.

2. Die quantitative und qualitative Entwicklung der Lehrerversorgung

Zwischen 1822 und 1837 wächst die Zahl der Schulkinder in Preußen rapide (zwischen 1822 und 1837 um ca. 50%). Ursache ist nicht allein ein gesteigertes Bevölkerungswachstum, sondern ein zunehmender Grad der Beschulung. Die Lehrerversorgung hält mit dieser Entwicklung nicht Schritt, es kommt zu einer deutlichen Verschlechterung des zahlenmäßigen Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Die Anzahl der Schüler pro Lehrer liegt bei durchschnittlich 85 bis 90, sie bleibt bei langsamem Wachstum der absoluten Werte bis zur Mitte der sechziger Jahre annähernd gleich. Seit 1865 verbessert sich die Schüler-Lehrer-Relation kontinuierlich bis auf ca. 55 im Jahre 1911. Dieser Trend wird lediglich zweimal

kurzzeitig unterbrochen: Im Jahre 1871 werden erstmals die neuerworbenen preußischen Gebiete statistisch erfaßt. In ihnen ist es um die Lehrerversorgung schlechter bestellt. 1885 führt das Lehrerspensionsgesetz dann zu einem Pensionierungsschub und einer vorübergehenden Verschlechterung der Lehrer-Schüler-Zahlen.

Nach der Zeit des 1. Weltkriegs, für die keine genauen Angaben vorliegen, sinken die Schülerzahlen durch die Reduzierung des preußischen Gebietes, dann weiter durch die niedrigen Geburtenzahlen der Nachkriegsjahre. Erst 1926 kehrt sich dieser Trend um. Die Zahl der Lehrer nimmt in der Kriegs- und Nachkriegszeit deswegen weniger ab, weil die Lehrer aus den abgetretenen Gebieten als Beamte pflichtmäßig übernommen werden. Durch diesen Zuwachs, der nicht in traditioneller Weise gesteuert werden kann, wird eine Überversorgung erreicht. Die Verwaltung korrigiert sie durch reduzierte Neueinstellungen bei steigenden Schülerzahlen. Dies führt für die zwanziger Jahre erstmals im Volksschulbereich zu einer starken Lehrerarbeitslosigkeit.

Die Phase des ersten Ausbaus der Lehrerseminare (1812–1840 von ca. 10 auf 40 Anstalten) ist nicht mit einer entsprechenden Zunahme der Lehrerschaft verbunden. Es handelt sich also zunächst um eine Verschiebung innerhalb der Lehrerausbildungswege: der Anteil der seminaristisch Gebildeten wächst gegenüber dem in der „Meisterlehre“ ausgebildeten Lehrernachwuchs. Seit 1865 und wieder nach 1900 wird die Seminarkapazität rasch ausgebaut. Die Erweiterung dient der Deckung eines beträchtlich vergrößerten Bedarfs: In den Jahren von 1869 bis 1882 und von 1900 bis 1908 kommt es zweimal zu einem bedeutenden Lehrermangel. Dazwischen liegt eine Zeit langsamerer Steigerung, die in etwa dem Bevölkerungswachstum entspricht. Der Ausbau seit 1900 richtet sich auch auf die Seminarvorbereitungsanstalten. In der Kriegszeit werden staatliche Anstalten durch die flexiblere Förderung privater Einrichtungen ersetzt. Die Schließung der Seminare (1925/26) und der Präparandenanstalten (1922) sowie der Wechsel zur Akademieausbildung haben dann unter dem Aspekt der Bedarfsdeckung erstmalig die Wirkung eines radikalen Abbaus von Ausbildungsüberkapazitäten (Zahl der Seminaristen 1920: 18347, 1923: 9039; der Studierenden an Pädagogischen Akademien 1926: 157, 1929: 745).

Der Lehrermangel erreicht insbesondere in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts eine beträchtliche Höhe. „Lehrermangel“ wird dabei aus der Verwaltungsperspektive definiert als Anzahl der unbesetzten bzw. nicht ordnungsgemäß besetzten *Lehrerstellen*. Er ist also nicht ein „*Lehrerstellenmangel*“, wie er sich auf der Basis bestimmter Lehrer-Schüler-Relationen errechnen ließe. Im Jahre 1875 erreicht der Mangel mit 4581 nicht ordnungsgemäß besetzten Stellen (über 8% der vorhandenen Stellen) seinen Höhepunkt. In der Zeit von 1885 bis nach 1895 herrscht aus Verwaltungssicht bei Fehlquoten von unter 1,5 Prozent kein eigentlicher Mangel. Diese Quote ist normal und durch Stellenwechsel und Pensionierung (Gnadenquartal) bedingt.

Die Ursache des Lehrermangels der siebziger Jahre liegt nicht in einer Verschlechterung des *allgemeinen* Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Der Lehrermangel herrscht vor allem regional, er nimmt auch provinzweise einen unterschiedlichen Verlauf, begründet in der regional verschiedenen Bevölkerungszunahme, dem regional differierenden Schulausbau und der unterschiedlichen Attraktivität von Schulstellen.

Allgemeine Gründe für den Mangel sind vor allem folgende:

Die Schuldifferenzierungsprozesse führen im städtischen Bereich zur Senkung von Klassenfrequenzen und damit zu erhöhtem Lehrbedarf. Durch Abwanderung von

Lehrern auf die besser dotierten städtischen Schulstellen wird das ländliche Schulwesen von dieser Entwicklung miterfaßt. Der Lehrerberuf ist weder finanziell noch von seiner gesellschaftlichen Reputation her attraktiv. Der Kulturkampf führt zum Ausschluß der Mitglieder geistlicher Orden von Schulstellen (1872), dies wirkt sich vor allem in der Rheinprovinz aus. Dort ist das katholische Schulwesen weitgehend geschlechtsdifferenziert, die Mädchenschulen werden im wesentlichen durch Ordensschwestern versorgt. Es kommt daher zu einem *Lehrerinnenmangel*. Allgemein und insbesondere im Zusammenhang mit der Schuldifferenzierung erhöht sich der Bedarf an besser qualifizierten, d. h. seminaristisch gebildeten Lehrern, deren Anteil zuvor in den verschiedenen Provinzen noch gering ist. Die vollständige Einführung des dreijährigen Kurses in den Seminaren (1872–1875) verringert dabei zeitweise die Zahl der Absolventen. Die neuerworbenen Gebiete mit ihren zum Teil abweichenden Schul- und Lehrerausbildungsverhältnissen müssen eingegliedert werden.

Die Maßnahmen der Schulverwaltung zur Beseitigung des Mangels richten sich auf die Bereiche Lehrerbildung, Laufbahnregelung und Subsistenz. Trotz erster übergreifender Regelungen (1826 Prüfungs- und Anstellungsordnung, 1852 Verteilung der Besoldungslasten zwischen Gemeinde und Staat, 1854 Lehrplan des 1. Preußischen Regulativs) herrscht hier noch weitgehend Uneinheitlichkeit. Das Lokal- oder Regionalprinzip wird nun in einem Prozeß der gesamtstaatlichen *Systembildung* mit folgendem schnellem Ausbau abgelöst. Der „Lehrer“ wird hinsichtlich seiner Ausbildung, seines Status und seiner Laufbahn genauer definiert, also professionalisiert.

Die seminaristische Bildung des Volksschullehrers wird in diesem Prozeß – zumindest nominell – zur Regel. Die Seminare werden durch den Lehrplan der „Allgemeinen Bestimmungen“ von 1872 und die generelle Einführung des Dreijahreskurses nach einem einheitlichen Typus gestaltet. Die Seminarneugründungen der siebziger Jahre repräsentieren diesen neuen Typ, sie stimmen in Etat, Ausstattung und Bauweise weitgehend überein. Zwischen 1871 und 1880 entstehen 34 neue Anstalten, damit wird der Bestand um die Hälfte vermehrt. Zugleich erhöht man die Frequenz der Seminare um etwa ein Viertel, so daß sich die Zahl der Seminaristen fast verdoppelt. Zwischen 1872 und 1882 wächst der Seminaretat des Kultusministeriums auf fast das Vierfache (von ca. 1,2 Mill. RM auf 4,4 Mill. RM). Hinzu kommen außerordentliche Bewilligungen von 17 Mill. Reichsmark vorwiegend für Neubauten.

Die Seminare bleiben jedoch längere Zeit etatmäßig unterbesetzt. Man klagt außerdem über die unzureichende Vorbildung der Seminaristen. Daraufhin erfolgt die Regelung der Seminarvorbildung. Während bisher nach dem 2. Preußischen Regulativ von 1854 die private Vorbildung Regel ist, wird man die Präparandenanstalt als Typus ausgebildet und durch den Lehrplan von 1872 und den Normal-Organisations-Plan von 1878 vereinheitlicht. Seit 1868 werden private Anstalten staatlich gefördert, hinzu kommen im Laufe der siebziger Jahre eigene staatliche Einrichtungen (bis 1880 30 Anstalten).

Die Attraktivität des Lehrerberufs wird erhöht durch Subsistenzverbesserung. Das Witwenpensionsgesetz von 1869 vereinheitlicht die Statuten der bisher unterschiedlich eingerichteten staatlichen Witwen- und Waisenkassen. Zugleich legt es eine jährliche Mindestpension fest. Gehälter und Ruhegehälter der Lehrer werden im Laufe der siebziger Jahre erstmals wesentlich verbessert, insbesondere wird das bare Grundgehalt (im Gegensatz zum Naturalanteil des Gehalts) heraufgesetzt. Die Erhöhung der Festgehälter zielt auf eine Reduzierung des Unterschieds in den Dotationen von städtischen und

ländlichen Schulstellen, um den finanziellen Anreiz zur „Landflucht“ der Volksschullehrer zu verringern. Die durchschnittliche Einkommenssteigerung von 1871 bis 1886 beträgt in der Stadt ca. 18%, auf dem Land dagegen 36%. Mit der Einführung der Dienstalterszulagen 1873 wird der Lehrer in diesem Punkt den unmittelbaren Staatsbeamten gleichgestellt. Insgesamt bewirken diese subsistenzverbessernden Maßnahmen eine Prestigeverbesserung des Lehrerstandes. Allerdings wird sein Status niemals dem seines staatlich beamteten Kollegen im höheren Lehramt vergleichbar.

Die Schaffung von Aufstiegsmöglichkeiten durch die Mittelschullehrer- und Rektorenprüfung wirkt in gleicher Richtung. Erstmals wird dadurch eine Lehrerlaufbahn einheitlich definiert. Gerade der Rektor und der Mittelschullehrer schließen gegen Ende des Jahrhunderts an die Spitze des unteren Mittelstandes an.

Der Lehrermangel kann durch diese strukturbildenden Maßnahmen nach ca. acht Jahren behoben werden. Da die Zeit für die Planung und den Bau eines Seminars ca. 2 bis 3 Jahre beträgt, der erste Kursus also nach 5 bis 6 Jahren das Seminar verläßt, entspricht dies etwa der Mindestzeitspanne, nach der die Ausbaumaßnahmen überhaupt in breiterem Umfang wirksam werden können.

Seit 1900 tritt ein neuer Mangel ein, der allerdings mit 3077 (3% der vorhandenen Stellen) nicht ordentlich besetzten Stellen im Jahre 1906 weniger kraß ausfällt. Dieser Lehrermangel ist zusätzlich durch administrative bzw. gesetzgeberische Maßnahmen begründet: Seit 1900 (Gesetz von 1895) existiert die einjährige (zuvor zehnwöchige) Militärdienstpflicht für Lehrer, so daß nahezu ein ganzer Seminarjahrgang ausfällt. Durch die Möglichkeit des einjährig-freiwilligen Dienstes (1896), der mit der Unteroffizierskarriere dem inzwischen erreichten höheren Sozialprestige des Volksschullehrers entspricht, erhöhen sich die privaten Kosten der Lehrerausbildung beträchtlich.

Systembedingte Gründe sind die weitere Senkung der Klassenfrequenzen bei stetigem Bevölkerungswachstum. Die Wanderungsbewegungen haben zur Mischung der Konfessionen geführt, so daß die konfessionell organisierte schulische Versorgung mehr Lehrer verlangt. Der Lehrermangel entsteht stärker im katholischen als im evangelischen Bereich, weil die Wachstumszentren eher katholisch bzw. durch katholische Zuwanderung bestimmt sind.

Die Maßnahmen der Schulverwaltung setzen den quantitativen wie qualitativen *Systemausbau* fort: Seit 1904 werden die Präparandenanstalten dreiklassig-dreijährig ausgebaut. Damit schließt man die Lücke zwischen Schulentlassung (14 J.) und Seminareintritt (17 J.). Im Verein mit den neuen Lehrplänen von 1901 wird dadurch die Lehrerbildung de facto sechsjährig. Eine strukturelle Veränderung ist die erstmalige Umwidmung von Lehrer- in Lehrerinnenstellen, also der verstärkte Rückgriff auf die „Ersatzreserve“ der Frauen. Als vorübergehende, zum Teil nur regional ausgerichtete Hilfsmaßnahme werden Zusatzkurse („Militärkurse“, „Ostmarkenkurse“) eingerichtet. Abgesehen vom neuen Lehrplan bleibt der Typ der Lehrerbildung jedoch im wesentlichen unverändert. Insbesondere die Einrichtung der Seminare bis hin zur Frequenz bleibt erhalten. Ihre Zahl vermehrt sich zwischen 1901 und 1910 von 130 auf 195, die der staatlichen Präparandenanstalten von 40 auf 82. Wie in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts folgen mit dem Pensionsgesetz von 1907 und dem Besoldungsgesetz von 1909 auch Maßnahmen zur Subsistenzverbesserung. Wiederum wird binnen ca. acht Jahren der Lehrermangel überwunden.

Durch die umfassenden Maßnahmen der Schulverwaltung und des Gesetzgebers werden die beiden großen Lehrermangelphasen in der Entwicklung des niederen Schulwesens zu den wichtigsten Phasen des Ausbaus staatlich gesteuerter Lehrerversorgung. Mit der quantitativen Ausweitung der Ausbildungskapazität ist stets auch ein qualitativer Wechsel verbunden: in den siebziger Jahren geht es um *Systembildung durch Normsetzung*, nach der Jahrhundertwende um den *Vollausbau des Systems*. Dabei wirken die Gesichtspunkte der Versorgung und der Qualitätsverbesserung in gleicher Richtung. Das gilt nicht für den *Systemwechsel 1925/26*: Diesmal geht es um Qualitätsverbesserung mit versteckter gewaltiger *Kapazitätsreduzierung*.

Das staatliche Instrumentarium zur Steuerung des Lehrerberarfs und -nachwuchses im niederen Schulwesen wird für einen Arbeitsmarkt entwickelt, der in der untersuchten Epoche durch einen permanenten Mangel und einen stetig wachsenden Bedarf an Lehrkräften geprägt ist. So kommen fast ausschließlich „positive“ Maßnahmen zur Ausweitung der Bedarfsdeckung zum Einsatz, während eine „negative“ Steuerung erst in der Weimarer Republik in Erscheinung tritt. Mit der Schließung von Ausbildungsstätten greift die Verwaltung zur radikalsten Möglichkeit des Abbremsens.

Viele der genannten „positiven“ Maßnahmen werden in der Folgezeit zur Bewältigung ähnlicher Problemlagen eingesetzt und gehören noch heute unverändert zum Instrumentarium moderner Unterrichtsadministration. Einige der Maßnahmen, die (vor allem gegen Ende des 19. Jahrhunderts) über die Steigerung der Attraktivität des Lehrerberufs (z.B. die de-facto-Verbeamtung) einen dringenden Lehrermangel beseitigen sollten, werden zu neuen Konstituanten des Systems. Sie haben ihren instrumentellen Charakter verloren und sind zum Bestandteil eines relativ festen Bedingungsgefüges geworden, innerhalb dessen heute Unterrichtsverwaltungen und Gesetzgeber eine völlig andere Situation des Lehrerarbeitsmarktes, nämlich die eines „Überangebotes“ an Lehrkräften, in den Griff zu bekommen versuchen. Es ist nicht überraschend, wenn Negativmaßnahmen daher nur als „Reparaturen“ am System im Sinne der Wiedereinführung früherer Formen (Rückwärtsentwicklung) ergriffen werden, etwa durch Entdifferenzierung von Schulstufen, indirekte Wiedereinführung von Zwergschulen, Reduzierung der Besoldungen oder durch Veränderung der Lehrer-Schüler-Relation.

Anschrift der Autoren:

Detlef Frohse M. A./Prof. Dr. Manfred Heinemann/Dipl. rer. soc. Hans Jürgen Loewenbrück/Dr. Michael Sauer, Universität Hannover, Luerstr. 3, 3000 Hannover 1

Bildungsbeteiligung und soziale Mobilität in preußischen Städten des 19. Jahrhundert*

Die Ungleichheit von Bildungschancen für Schüler verschiedener sozialer Herkunft, verschiedener Konfessionen, verschiedenen Geschlechts und unterschiedlicher regionaler Bedingungen steht in der bildungspolitischen Diskussion der Bundesrepublik außer Frage; in historischer Betrachtung werden die schichtenspezifisch divergierenden Bildungschancen als Produkt der Klassengesellschaft des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts interpretiert. Wie aber sieht das Bildungsverhalten der Schüler im 19. Jahrhundert aus, und welcher Einfluß kommt der Bildung bei der Berufswahl zu? Von welchen Komponenten ist die Beteiligung an Bildung abhängig, wie verändert sie sich im Laufe des Jahrhunderts? Beansprucht die Oberschicht den Zugang zu höherer Bildung für sich im Sinne einer *Reproduktion ihres kulturellen Kapitals*, rekrutieren sich die Funktionseleiten zunehmend aus sich selbst? Werden Mittel- und Unterschicht bei zunehmender Institutionalisierung und Differenzierung des Schulwesens in sozialselektiver Absicht dem niederen Schulwesen zugewiesen?

DETLEF K. MÜLLER hat in seiner Studie „Sozialstruktur und Schulsystem“ (1977) die These aufgestellt, das Gymnasium des beginnenden 19. Jahrhunderts habe eher den Charakter einer Gesamtschule als den einer Eliteschule gehabt; erst mit der Herausbildung eines Schulsystems habe das voll ausgebaute Gymnasium aufgrund seiner Klientel einen elitären Charakter erhalten. Frühabgang vom Gymnasium, im Vormärz, als das Gymnasium die Funktion einer Stadtschule für Bürgersöhne innehatte, durchaus akzeptiert, sei diskreditiert worden. Diese veränderte Einstellung, vor allem aber die Überfüllungsdiskussion und -situation in bezug auf die Akademikerkarrieren in den 1880er Jahren, habe die Mittelschichten vom Gymnasium auf Schulen ohne Studienberechtigung für die alten Fakultäten abgedrängt. Es sei damit ein Umschleusungsprozeß in Gang gekommen, in dem die mittleren und unteren Schichten stärker als am Anfang des Jahrhunderts von der Beteiligung an höherer Bildung ausgeschlossen worden seien.

Thesen dieser Art, aber auch Fragestellungen, die den Wert der Bildung für spätere Berufspositionen untersuchen, liegen dem Forschungsprojekt „Bildungsbeteiligung und soziale Mobilität“ (PETER LUNDGREN/MARGRET KRAUL) zugrunde. Da die für die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft, Bildungsbeteiligung und sozialer Mobilität erforderlichen Sozialdaten – Geburtsdatum des Schülers, Beruf des Vaters, Schuleintrittsjahr und -klasse, Schulabgangsjahr und -klasse, Konfession, später ausgeübter Beruf – nicht aus publizierten Quellen zu entnehmen sind, müssen sie archivalisch aus Matrikelbüchern, Abgangszeugnissen, Adreßbüchern und Einwohnerli-

* Bericht über folgende Beiträge aus der Bielefelder Forschungsgruppe:

1. KARL DITT: Soziale Herkunft und Schulbildung in Minden, 1835–1905.
2. MARGRET KRAUL: Schulnoten und Sozialstatus bei Gymnasiasten in Minden, 1875–1905.
3. REINHARD SCHÜREN: Bildungsbeteiligung und soziale Mobilität in Duisburg, 1830–1900.

sten erhoben werden; dies geht nur auf der Ebene einzelner Städte. Zugleich ist es erforderlich, aus den Väterberufen durch Klassifikation nach Tätigkeitsmerkmalen, Einkünften und sozialem Ansehen eine Schichtung zu konstruieren. Die erhobenen Berufe wurden zu diesem Zweck nach Berufsgruppen zusammengefaßt, die ihrerseits sechs großen Sozialgruppen: Besitzbürgertum, Bildungsbürgertum, Altem Mittelstand, Neuem Mittelstand, Arbeitern, unteren Beamten und Angestellten zugeordnet wurden.

Die skizzierte Untersuchung zum Zusammenhang von Bildungsbeteiligung und sozialer Mobilität wurde für zwei Städte durchgeführt; die Festungs- und Verwaltungsstadt *Minden* und die Handels- und Gewerbestadt *Duisburg*. In beiden Städten erlaubt die Quellenlage die Erhebung von Sozialdaten der Schüler aller Schultypen, beide haben eine vergleichbare Schulstruktur: Sie verfügen jeweils über ein altes Gymnasium, dem seit Ende der dreißiger Jahre in beiden Städten Realklassen angegliedert sind; in Minden gibt es daneben eine Bürgerschule, die 1874 zur Mittelschule erklärt wird, und die Duisburger Mittelschule wird 1869 gegründet; in beiden Städten sind mehrere Volksschulen vorhanden. Neben diesen Gemeinsamkeiten zeigen die Städte Minden und Duisburg strukturelle Unterschiede, vor allem aber verläuft die Entwicklung seit der Jahrhundertmitte extrem unterschiedlich: Sind beide Städte bis dahin etwa gleich groß, so steigt die Einwohnerzahl in Duisburg durch die Industrialisierung sprunghaft an; in Minden dagegen wächst sie nur langsam. Diese unterschiedliche Entwicklung läßt Fragen nach dem Einfluß der jeweiligen Struktur einer Stadt auf das Bildungsverhalten der Schüler und die soziale Mobilität zu.

Aussagen über Bildungsbeteiligung können in zweierlei Hinsicht gemacht werden: Eine bestimmte Bildungsinstitution, etwa ein Schultyp, kann auf die soziale Zusammensetzung seiner Klientel hin untersucht werden. Die Ergebnisse beschreiben dann den jeweiligen Anteil der Angehörigen einer Schicht in einer bestimmten Schulform oder Klassenstufe, geben aber keinerlei Auskunft über die Chancen des einzelnen, in diese Schule oder Klasse zu gelangen, etwa ein Gymnasium zu besuchen und die Prima zu erreichen. Stehen dagegen die *Bildungschancen* zur Diskussion, werden alle Angehörigen einer bestimmten Sozialgruppe oder Schicht daraufhin befragt, welchen Schultyp sie für ihre Söhne wählen bzw. welchem Schultyp sie sie zuweisen lassen, welchen Bildungsrang die Söhne erreichen und ob sich ihre Bildungsbeteiligung im Laufe der Zeit verändert. Für Forschungsansätze dieser Art muß neben der schichtenspezifischen Verteilung der Schüler auch die schichtenspezifische Verteilung der Bevölkerung der Stadt bekannt sein; erst vor diesem Hintergrund können Aussagen über Bildungschancen und ihre zeitlichen Veränderungen gemacht werden. Bildungspolitische Einflüsse, ökonomische und demographische Entwicklungen sowie Arbeitsmarktsituationen (Überfüllungskrise!) dienen zur Interpretation der Befunde.

KARL DITT hat Ergebnisse der zweiten Fragestellung für die Stadt Minden, besonders für die letzten drei Jahrzehnte des Jahrhunderts, vorgetragen. Für drei Zeitabschnitte (1835–1849, 1875–1885, 1895–1905) hat er die Sozialdaten der in die Mindener Schulen eintretenden Schüler erhoben: bei den Gymnasiasten jeweils für alle Schüler, bei den Volks- und Mittelschülern für ein Sample, dessen schichtenspezifische Verteilung in Verbindung mit den numerischen Schulbesuchszahlen Grundlage für eine Schätzung der schichtenspezifischen Verteilung aller Volks- und Mittelschüler war. Daneben hat DITT für verschiedene Zeitpunkte die Sozialstruktur der Stadt Minden aus Einwohnerlisten erhoben. Folgende Ergebnisse lassen sich zusammenfassen:

Für die Angehörigen der *Oberschicht* spielt das Gymnasium, wie zu erwarten ist, eine größere Rolle als für jede andere Sozialgruppe; Differenzen zwischen Besitzbürgertum und Bildungsbürgertum sind jedoch festzustellen: Um die Jahrhundertwende besuchen zwei Fünftel der *Besitzbürgersöhne* das Gymnasium, weitere zwei Fünftel die Mittelschule, und für ein Fünftel bietet gar die Volksschule eine Alternative. Zur Erklärung verweist DITT auf Erwerbschancen, die sich dem Besitzbürgertum in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch ohne Bildungszertifikate boten; ein Gymnasialbesuch brachte ihnen vermutlich nicht genügend zusätzliche Vorteile, zumal sie in dem Curriculum des klassischen Gymnasiums kaum eine geeignete Berufsvorbereitung sahen. Für das *Bildungsbürgertum* dagegen sind Mittelschule und Volksschule nur in geringerem Ausmaß von Bedeutung, und hier offensichtlich ausschließlich als Vorbereitung für den Besuch des Gymnasiums. Um die Jahrhundertwende besuchen die Söhne der Bildungsbürger zu drei Vierteln das Gymnasium, zu einem Viertel Mittel- und Volksschulen. Die Vertrautheit des Bildungsbürgertums mit dem durch spezifische Karrieremuster, genaue Reglementierung und Verwaltung des Wissens sich auszeichnenden Bildungssystem macht diese Sozialgruppe zur prädestinierten Klientel des Gymnasiums; zugleich ist ein hoher Bildungsrang für die Bildungsbürger die notwendige Voraussetzung zum Statuserhalt.

Die Bildungsbeteiligung der Söhne aus der *Mittelschicht* ergibt folgendes Bild: Ihr Anteil auf dem Gymnasium ist rückläufig; der Alte Mittelstand konzentriert sich vorrangig auf die Mittelschule, der Neue Mittelstand verteilt sich relativ gleichmäßig auf Mittel- und Volksschule, wobei sich die Volksschule zunehmender Wertschätzung erfreut. Während DITT das Bildungsverhalten des Alten Mittelstandes, ähnlich wie das des Besitzbürgertums, mit ausreichenden Erwerbschancen auch ohne Bildungsberechtigungen erklärt, macht er für das Bildungsverhalten des Neuen Mittelstandes, der an einem möglichst hohen Bildungsrang für Dienstleistungsberufe und mögliche soziale Mobilität interessiert sein müßte, eher temporäre als strukturelle Gründe verantwortlich: Hier wirkt sich die Überfüllungskrise akademischer Berufe aus.

In der *Unterschicht* geht der ohne nur geringe Anteil an Gymnasiasten zum Ende des Jahrhunderts noch zurück, vor allem bei den Arbeitern. Auch auf der Mittelschule reduziert sich der Anteil der Unterschichtssöhne, wiederum vorrangig bei den Arbeitern; aber auch den unteren Beamten und Angestellten gelingt es nicht, ihre Bildungsbeteiligung zu halten. Entsprechend wird die Volksschule die Schule der Unterschicht: Zwischen 1875 und 1885 wird sie von drei Vierteln der Arbeiterkinder besucht, zur Jahrhundertwende sind es neun Zehntel geworden; die Söhne der unteren Beamten haben ihren Anteil von zwei Dritteln auf drei Viertel erhöht. DITT führt die geringe Beteiligung der Unterschicht am Gymnasialbereich und den erheblichen Rückgang beim Mittelschulbesuch auf die enorme Verteuerung der höheren Bildung und den zunehmenden Ausbau der Volksschulen zurück.

Unabhängig von den vorgestellten Befunden läßt sich für alle Schichten beim Gymnasialbereich eine zunehmende Abiturneigung konstatieren: der Anteil der Sekundaner und der Tertianer an den Abgängern nimmt erheblich ab. Diese Verschiebungen in der Dauer des Schulbesuchs sind vermutlich erste Folgen jener Gymnasialpolitik, die die Frühabgänger diskreditiert und die gymnasiale Halbbildung einer harten Kritik unterzieht. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, daß sich zur Jahrhundertwende hin in der Bildungsbeteiligung eine sozial selektive Zuweisung zu einzelnen Schultypen herauskristallisiert: Die Oberschicht, vor allem das Bildungsbürgertum, besucht das Gymnasium; die Mittelschicht findet in der

Mittelschule den ihr angemessenen Schultyp, die Unterschicht in der Volksschule. Das kann, insbesondere durch die Entwicklung in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts, durchaus als schichtenspezifische Umschleusung der Schüler interpretiert werden und hat vermutlich bis weit ins 20. Jahrhundert hinein zu einer Festschreibung des schichtenspezifischen Bildungsverhaltens geführt.

Gibt es neben gesellschaftlichen Bedingungen, wie der Ausdifferenzierung des Schulsystems, der Überfüllungssituation und der Verteuerung der Bildung, auch innerschulische Mechanismen, die die schichtenspezifische Zuweisung von Schülern zu Schultypen begünstigen oder verhindern? Die bildungspolitische Diskussion der letzten zwanzig Jahre unseres Jahrhunderts verweist an dieser Stelle auf Zusammenhänge zwischen Schulnoten und sozialer Herkunft. MARGRET KRAUL fragt im Anschluß daran, ob bei den Schülern der Mindener Schulen im ausgehenden 19. Jahrhundert ein *Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulzensuren* besteht, ob sich, parallel zur sozialektiven Bildungspolitik, die Tendenz erkennen läßt, daß Zensuren in bildungspolitischer Steuerungsabsicht erteilt werden. Der Überprüfung dieser Frage lagen die Abgangszeugnisse von 568 Gymnasiasten, 125 Realschülern und 52 Oberrealschülern zugrunde. Diese Abgänger bilden eine Mischpopulation von Frühabgängern, die ihre höhere Bildung für beendet halten, von Schülern, die ihre Schullaufbahn an anderer Stelle fortsetzen wollen, und von Schülern, die mit dem Einjährigen oder noch später das Gymnasium verlassen.

Für die Bestimmung des Zusammenhangs zwischen Herkunftsschicht und Schulnoten sind die Schulfächer einzeln, in Fächergruppen und als „Gesamtleistung“ zusammengefaßt untersucht worden. Dabei ergibt sich für die durchschnittlichen Schulnoten eine Rangfolge einzelner Sozialgruppen: Im Gymnasium haben die Söhne der unteren Beamten die besten Leistungen zu verzeichnen, ihnen folgen, nur durch Zehntelpunkte getrennt, die Söhne der Bildungsbürger, die des Neuen Mittelstandes, der Besitzbürger, des Alten Mittelstandes und der Arbeiter, deren Notendurchschnitt jedoch insgesamt nur um sechs Zehntelpunkte schlechter ist als der der Söhne der unteren Beamten. Welches Gewicht kommt dieser sozialgruppenspezifischen Rangfolge bei den durchschnittlichen Schulnoten zu, vor allem angesichts der nur sehr geringen Differenzen? KRAUL analysiert den Zusammenhang zwischen Sozialstatus und Schulnoten mit CRAMERS'S V als statistischem Maß und kommt zu der Aussage, daß ein Zusammenhang zwischen Vaterberuf und Schulnoten bei den Mindener Gymnasiasten im ausgehenden 19. Jahrhundert nicht festzustellen ist. Auch mit Hilfe der Varianzanalyse kann die Schulnote nicht durch den Vaterberuf erklärt werden.

Ein anderes Resultat ergibt die Analyse für Realgymnasiasten und Oberrealschüler. Bei den Schülern des Realgymnasiums ist der Zusammenhang zwischen Vaterberuf und Schulnote durchgehend ungefähr doppelt so hoch wie bei den Gymnasiasten, bei den Oberrealschülern dreimal so hoch. Da hier jedoch nur kleine Fallzahlen zugrunde liegen, sind die Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren. KRAUL stellt die Frage, ob die Curricula des Realgymnasiums und der Oberrealschule möglicherweise in stärkerem Maße als im Gymnasium auf Fähigkeiten aufbauen, die in schichtenspezifischer Abhängigkeit ausgebildet werden, ob etwa die Ausrichtung an Muttersprache und Realien einen Sprachgebrauch voraussetzt, den das altsprachliche Gymnasium mit dem hier konstitutiven Auswendiglernen von Vokabeln und Redewendungen nicht verlangte. Eine solche Annahme könnte den unterschiedlichen Grad des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Vaterberuf bei den verschiedenen Typen höherer Schulen erklären. Für das

altsprachliche Gymnasium stellen die Befunde jedoch eindeutig klar, daß es auf der Basis der Schulnotengebung keine Anhaltspunkte für eine schichtenspezifische Diskriminierung gibt.

Auf die *Auswirkung der Bildungsbeteiligung im Hinblick auf soziale Mobilität* geht der Beitrag von REINHARD SCHÜREN ein. Sein Datensatz ist analog zu dem Mindener Datensatz erhoben worden. Für SCHÜREN stellt Bildung im Prozeß der Statuszuweisung eine bedeutsame Dimension sozialer Ungleichheit dar, die zugleich Mittel zur „Vererbung“ privilegierter Positionen und zur Festschreibung sozialer Ungleichheit ist. Für den möglichen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Bildung und späterem Beruf unterscheidet er drei Modelle:

- Die soziale Herkunft hat Einfluß auf das Bildungsverhalten und beeinflusst dadurch indirekt den Sohnberuf.
- Unabhängig von der sozialen Herkunft kann der Bildungsabschluß Chancen zum beruflichen Fortkommen vermitteln.
- Der Sohnberuf hängt direkt vom Vaterberuf ab.

Die skizzierten Thesen zur Umschleusung, zur Verdrängung der Frühabgänger von den höheren Schulen bei gleichzeitigem Ausbau der Volks- und Mittelschulen, führen SCHÜREN zu folgenden Hypothesen:

- Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsabschluß nimmt zu.
- Der Zusammenhang zwischen Vater- und Sohnberuf nimmt ab; Mobilitätschancen bzw. -risiken wachsen.
- Der herkunftsunabhängige Einfluß des Bildungsabschlusses verringert sich.

Zur Überprüfung dieser Hypothesen vergleicht SCHÜREN die Zeitabschnitte 1830–1875 und 1875–1900. Die Variablen Vater- und Sohnberuf erfaßt er in den drei Ausprägungen Ober-, Mittel- und Unterschicht, die erreichte Bildungshöhe der Schüler in den Ausprägungen „Elementar- und Mittelschule“, „Frühabgang aus höherer Schule (Sexta bis Tertia)“ und „Abgang aus den oberen Klassen der höheren Schule“. Mit KENDALL's TAU als statistischem Maß mißt er den Zusammenhang zwischen den Rangvariablen. Das Ergebnis bestätigt alle drei Hypothesen, wenngleich nur sehr schwache Trends zu erkennen sind. SCHÜREN kommt zu dem Fazit, daß die Mobilitätschancen geringfügig wuchsen, die eigenständige Rolle des Schulabschlusses dabei aber noch etwas zurückging. Die extremen Ungleichheitsstrukturen, die sich auch bei der Analyse der Bildungschancen gezeigt haben, wogen offensichtlich schwerer als die Veränderungen, die über Bildung im Mobilitätsprozeß erreichbar waren.

Anschrift der Autorin:

Dr. Margret Kraul, Ohndorf 21, 3053 Hohnhorst

Die „Krise der Arbeitsgesellschaft“ und die Verlegenheit pädagogischer Anthropologien

C. WOLFGANG MÜLLER

Von meiner eigenen Verlegenheit

Das Gerede von der „Krise der Arbeitsgesellschaft“ und vom „postmateriellen Wertewandel“ ist mir ärgerlich. Ich vermute, hier wird eine Strukturkrise zum passageren Betriebsunfall herunterstilisiert, um wohlfeile, aber marginale Wendungen einführen zu können, welche die Sache selbst, die strukturelle Verfassung unserer Gesellschaft, unangetastet lassen. Wir befinden uns mit der Diskussion, die durch dieses Symposium angeregt werden soll, in einem gesellschaftlichen Bermuda-Dreieck, in dem ständig Arbeitsplätze verschwinden, während gleichzeitig und mit Sicherheit bis Ende dieses Jahrzehnts anhaltend Arbeitskräfte „auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt drängen“, ohne daß ein gesellschaftlicher Konsens darüber bestünde, wie wir mit diesem Mißverhältnis zwischen Arbeitswilligen und Berufstätigen auf produktive Weise umgehen werden. Wir werden uns auf jene Aspekte des Bermuda-Dreiecks konzentrieren, die uns als Produzenten und Anwender pädagogischer Anthropologien in Verlegenheit bringen. So wie HERMAN NOHL daran erinnert hat, daß in jeder beruflichen Äußerung von Pädagogen eine pädagogische Theorie stecke, so ist heute daran zu erinnern, daß in jeder unserer Aussagen über menschliches Lehren und Lernen und tätiges Anwenden ein Stück pädagogischer Anthropologie steckt, eine Annäherung an Grundvorstellungen des Wesens von Menschen.

Als widersprüchliche Grundtendenzen in dem Gerede von der „Krise der Arbeitsgesellschaft“ glaube ich einmal die Absicht zu erkennen, die Bedeutung der Vernichtung von Arbeitsplätzen für diejenigen herunterzuspielen, die von ihrer Vernichtung betroffen werden, zum anderen jedoch die Absicht, Arbeit gegen Entgelt als entscheidendes Medium menschlicher Sinnstiftung, gesellschaftlicher Disziplinierung und sozialer Gratifizierung aufrechtzuerhalten und, möglichst unangetastet von Sockelarbeitslosigkeit und sozialstaatlichem Abbau, in die Zukunft zu retten. Eine Tendenz, dem damit beschriebenen Dilemma zu entgehen, ist die beruhigende Rede, Menschen könnten auch ohne dauerhafte und gesicherte Berufsarbeit überleben, und dies vielleicht sogar besser als ihre berufstätigen Leidensgenossen, die durch abhängige Arbeit, Lohnarbeit, entfremdende Arbeit an der Ausbildung ihrer genuin menschlichen Kapazitäten ohnedies gehindert würden. Angesichts solcher Argumente, in denen sich „grüne“ und „graue“ Positionen auf verwirrende Weise mischen, möchte ich zunächst daran erinnern, daß Pädagogen, die sich selbst als „progressiv“ bezeichneten, in den jüngsten Phasen unserer Bildungsgeschichte ein anderes Konzept des Wesens von Menschen entwickelt und vertreten haben. Bildungsreformen, Schulreformen und Sozialreformen gründeten seit dem militärischen Zusammenbruch des Kaiserreiches auf einer pädagogischen Anthropologie, deren Mittelpunkt tätige Menschen und ihre Verwirklichung im und durch den Arbeitsprozeß waren. Von PESTALOZZI bis zu FREINET, von den Philanthropinen des 18. Jahrhunderts bis zu den Jugendkolonien MAKARENKOS, von den Armenschulen Hamburgs zu den Lebensgemein-

schaftsschulen der 1. Deutschen Republik, vom Verein für Socialpolitik bis zum Bund entschiedener Schulreformer, von JOHN DEWEY bis zum zeitgenössischen Projektunterricht, von KERSCHENSTEINER zu BLONDSKIJ, von BALLAUFF zu LEONTJEW, von LUTHER über CONDORCET und ENGELS bis auf unsere Tage gehen Gesellschaftsreformer, Bildungsreformer, Schulreformer davon aus, daß sich Menschen durch Arbeit und zur Arbeit vergesellschaften und daß ihre *bleibende* Aufgabe darin besteht, diese Arbeit zu vermenschlichen. Wem dauerhaft und zwanghaft Arbeit vorenthalten wird, dem werden nicht nur materielle Lebenschancen vorenthalten, sondern auch immaterielle Sinnchancen und Entwicklungsmöglichkeiten. Keine noch so einfallsreiche freizeitpädagogische Animation kann die damit verbundenen Entzugserscheinungen kompensieren.

Ich halte es für unwahrscheinlich, daß die arbeitszentrierten Welt- und Menschenbilder pädagogischer Reformer durch die letzten Jahrzehnte, ja Jahrhunderte hindurch bloße Obsessionen pietistischer, kapitalistischer oder marxistischer Ideologen waren. Es liegen inzwischen genügend industriesoziologische, arbeitspsychologische und autobiographische Studien über die alltagszersetzenden Wirkungen auf Arbeitslosigkeit vor. Ein Blick auf die klassische Untersuchung der „Arbeitslosen von Marienthal“ (1933) verdeutlicht den Zermürbungs- und Verfallsprozeß einer Industriegemeinde vor den Toren Wiens durch totale Arbeitsplatzvernichtung auf eine Weise, die auch heute noch verifiziert werden kann, wenn nicht einzelne Arbeitslose, sondern ganze Gemeinwesen in den Blick der Forscher geraten.

Aber nicht nur die Wirkungen *eingetretener* Arbeitslosigkeit sind entmotivierend, demobilisierend und zerstörerisch; allein schon die Aussicht zukünftiger Arbeitslosigkeit führt in vielen Fällen zu einem Abbau von Handlungsstrategien im Sinne relativ autonomer Lebensbewältigung. Die Weltwirtschaftskrise von 1929ff. liefert auch heute noch eindrucksvolles Anschauungsmaterial etwa in Gestalt der Romanfigur des Warenhausverkäufers Pinneberg in HANS FALLADAS *Kleiner Mann – was nun?* oder in den Fotografien „überflüssiger Menschen“, die WALTER BALLHAUSE um 1930 in Hameln und Hannover aufnahm.

Die Verlegenheit, von der ich rede, ist auch meine eigene Verlegenheit als Hochschullehrer. In dem Studiengang „Sozialpädagogik“, in dem ich arbeite, haben wir uns seit Beginn der Studienreform Ende der 60er Jahre bemüht, durch konsequente Organisation des Projektstudiums universitäres Lernen an die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz und realistischer Berufsperspektiven zu binden. Heute erleben wir, wie Studierende an solche Perspektiven nicht mehr glauben können, und wie sie dennoch ihr Studium auf eine eindringliche, eindrucksvolle und offensichtlich auch wirksame Weise organisieren – allerdings unabhängig von dem Begründungszusammenhang unseres reformierten Studiums.

Angesichts solcher Alltagserfahrungen frage ich mich und andere: Worin besteht die sogenannte „Krise der Arbeitsgesellschaft“ und was ist ihr analysierbarer Kern?

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. C. Wolfgang Müller, Bozener Str. 3, 1000 Berlin 62

Von der Notwendigkeit, Positionen zu bekräftigen

Was lange Zeit verdrängt werden konnte, dringt jetzt ins allgemeine Bewußtsein: Die kapitalistischen Gesellschaften befinden sich in der Krise. Und zwar ist dies nicht bloß eine ökonomische Krise als Folge einer Konjunkturschwankung; die Produktionsweise selbst ist in der Krise.

Im allgemeinen Bewußtsein drückt sich dies so aus:

Es gibt nicht mehr genug Arbeit für alle. Die Arbeitslosigkeit, langfristige Perspektive für immer mehr Menschen, wird verstanden als „... nur der sichtbare Ausdruck einer viel weitergehenden Reduktion der Arbeit in modernen Gesellschaften“ (DAHRENDORF 1982). Die Arbeit selbst ist am Ende, so lautet die Diagnose, und mit ihr die Arbeitsgesellschaft.

Der äußeren Relativierung der Arbeit entspricht eine Relativierung der Einstellung zur Arbeit. Mit der Abwertung des Stellenwerts der Arbeit für die Lebensgestaltung gehen tiefgreifende Veränderungen der traditionellen Wertorientierungen einher; die „... ideologischen und ethischen Grundlagen des Industrialismus“ (GORZ 1983, 56) werden untergraben. Die Diskussion um die postindustrielle Gesellschaft als Ablösung der Arbeitsgesellschaft und um die postmateriellen Freizeitwerte als Alternative zur Arbeit spiegelt die tiefe Sinnkrise, in der sich die kapitalistischen Gesellschaften befinden.

Dies betrifft natürlich auch die pädagogischen Anthropologien als Teil des brüchig gewordenen Wertsystems. Wie kann man noch behaupten, daß sich der Mensch durch Arbeit verwirklicht, wenn deren Bedeutungsverlust so offenkundig geworden ist? Andererseits: Wenn Arbeit nicht mehr Form und Inhalt der menschlichen Selbstverwirklichung ist, was könnte an ihre Stelle treten? Muß nicht die Absicht, angesichts der neuen Situation noch immer an der alten Bedeutung der Arbeit festzuhalten, als anachronistischer Versuch gekennzeichnet werden, „in einer Art heroischem ‚Dennoch‘ die Fahne traditioneller Leitbilder trotzig weiterhin gegen den Sturm zu stemmen“? (NAHRSTEDT 1984). Wie aber kann die menschliche Selbstverwirklichung auf einer bloßen Negation begründet werden – denn was ist Freizeit anders als Nicht-Arbeitszeit? Die Verlegenheit ist vollständig. Diese Verlegenheit stellt sich aber nur ein unter der Voraussetzung eines Verständnisses der krisenhaften Zuspitzung der Lebens- und Arbeitszeitverhältnisse in den kapitalistischen Gesellschaften als (Sinn-)Krise der Arbeit.

Gegen die Behauptung einer Krise der Arbeit stelle ich die These: Die Tatsache, daß sich die Zeit für die notwendige Arbeit in gesellschaftlichem Maßstab verringert, ist nicht Symptom einer Krise der Arbeit, sondern Ausdruck der Kraft und Bestätigung des Schöpfungstums der menschlichen Arbeit. Sie ist Signal einer möglichen Überwindung ihrer kapitalistischen Formbestimmung und eines tendenziellen Übergangs in eine neue gesellschaftliche Organisation der Arbeit, in der sich der Mensch als Selbstzweck gilt. In der Krise ist daher nicht die Arbeit, wohl aber ihre kapitalistische Begrenzung, die die

mögliche Umverteilung der erreichten und bevorstehenden Arbeitszeitverkürzung auf alle und dementsprechend eine Neuordnung der gesellschaftlich notwendigen Arbeit im Interesse einer allseitigen Entwicklung aller Menschen verhindert. Die Bewältigung der Krise verlangt nach einer Neuorganisation der Gesamtproduktion unter gesellschaftlicher Kontrolle und eine Umverteilung der Nichtarbeit auf alle.

Doch gegen eine solche Problemsicht verschließen sich alle Varianten bürgerlichen Gesellschaftsbewußtseins ebenso wie gegen die notwendigen Konsequenzen. Konservative, sozialdemokratische und grüne – neokonservative und postlinke – Gesellschaftsanalytiker finden in der Diagnose der gegenwärtigen ökonomischen Krise als Sinnkrise der Arbeit zu einem überraschenden Konsens; sie unterscheiden sich lediglich in der Einschätzung der Ursachen wie der Perspektiven zu ihrer Überwindung (vgl. SOST 1984 und GOLDBERG/SÖRGEL 1984). Dabei wehren sich Konservative und Grüne gemeinsam (wenn auch mit unterschiedlichen Zielen) gegen den Sozialstaat. Die Konservativen, weil sie auf einen wirtschaftlichen Aufschwung setzen, der nur durch einen Ausbruch aus der „Vollkasko-Gesellschaft“ (SOST 1984) zu erreichen ist: Abbau der sozialstaatlichen Versorgungssysteme und Verbesserung der Bedingungen für den Kapitaleinsatz sollen das kapitalistische Wachstum sichern und den kapitalistischen Gesellschaften eine neue Perspektive eröffnen. Die Grünen, weil sie, gerade umgekehrt, in einer retrograden antikapitalistischen Kritik die Verteidiger sozialistischer Maßnahmen als Verteidiger des Kapitalismus interpretieren. Für sie besteht die Perspektive in der Überwindung der Wertorientierungen auf Arbeit, Leistung, Produktivität und Wachstum, an denen die Organisationen der Arbeiterbewegung unter Mißachtung der wirklichen Lebensinteressen immer noch festhielten. Mit Forderungen wie Recht auf Arbeit oder Verkürzung der Arbeitszeit werde auf Lohnarbeit fixiert – dies behindere eine Hinwendung und Durchsetzung autonomer, nicht mehr entfremdeter Tätigkeiten und Produktionseinheiten in größerem Maßstab und stehe damit dem wirklichen gesellschaftlichen Fortschritt im Wege. Die Sozialdemokraten dagegen versuchen, sozialorientierten Staatsinterventionismus und kapitalorientierte Wachstumsförderung zu vereinbaren. Die gemeinsame Konsequenz der Politik aller drei Positionen sind jedoch wachsende Massenarbeitslosigkeit auf Jahre hinaus und Einschränkungen infolge rigider Sparmaßnahmen. Die Frage der Massenbasis ist daher für alle entscheidend. Konkret formuliert heißt sie: Ist eine Politik mit solchen Folgen für die Betroffenen als persönlich sinnvoll verkaufbar? Die Antwort ist bereits gegeben: Sie besteht in der Entwicklung eines neuen Wertverständnisses von Arbeit und in der Propagierung von Wertvorstellungen, die geeignet sind, den sozialen Sprengstoff der Arbeitslosigkeit zu verringern. In den Vorstellungen darüber unterscheiden sich die politischen Positionen nur noch in Nuancen: Wo die Konservativen Berufsarbeit und Vollbeschäftigung überhaupt relativieren und Selbsthilfeaktivitäten und ehrenamtliche Tätigkeiten als sinnvolle Alternative propagieren, empfehlen Sozialdemokraten, Arbeit und Leben miteinander zu versöhnen: „Der traditionelle Begriff der Arbeit muß überführt werden in ein Verständnis sinnvoller Tätigkeit, das nicht mehr die bisherige scharfe Trennung zwischen Arbeit und Freizeit kennt“ (RAU 1983, 16). Als Ersatz für die Entwicklung einer gesellschaftlichen Perspektive, in der die materiellen Probleme der Menschen gelöst werden, steht nun die ideologische Erneuerung auf dem Programm. Es wird klar, daß die Diskussion der „anthropologischen Leitvorstellungen“ über den Sinn der Arbeit ideologisch einen hohen Stellenwert gewinnt: Wenn die reale Entwicklung der Arbeit die Umverteilung der Nicht-Arbeitszeit auf alle immer nachdrücklicher als mögliche Perspektive dem Bewußtsein aufdrängt, dies aber unter keinen Umständen

akzeptiert werden soll, dann muß diese Perspektive dem Bewußtsein unbedingt ausgetrieben werden. Dies gelingt besonders eindrucksvoll dann, wenn die jeweils eigene Zielvorstellung über eine direkte Ableitung aus dem Wesen des Menschen legitimiert werden kann. Diese Universalisierung des Historischen zum Zweck seiner Rechtfertigung vor Kritik war schon immer die Funktion bürgerlicher Anthropologie.

Aus dieser Sichtweise wird eine anthropologische Diskussion in der vorgesehenen Fragestellung gänzlich überflüssig. Nicht die Anthropologie ist in Verlegenheit, sie selbst ist Ausdruck der Verlegenheit dessen, der die Wirklichkeit nicht diskutieren will. Ich plädiere daher für eine möglichst konkrete Diskussion der menschlichen Arbeit und ihrer Zukunft. Die historisch-materialistische Theorie von der Selbsterschaffung des Menschen durch die Arbeit liefert für diese Diskussion nach wie vor alle notwendigen Voraussetzungen. Durch die gegenwärtige Entwicklung der Nichtarbeitszeit wird sie – richtig verstanden – nicht nur nicht relativiert, sondern in geradezu faszinierender Weise bestätigt. Die folgenden Thesen sollen einige Belege für diese Auffassung zusammentragen. Da die MARXSche Theorie hier nicht in ihrem Gesamtzusammenhang entfaltet werden kann, konzentriere ich meine Zusammenfassung der wichtigsten Argumente auf die ebenfalls zu Thesen zusammengefaßten Aussagen in der gegenwärtigen Diskussion über die Krise der Arbeitsgesellschaft.

I. These

Wenn die Arbeitsgesellschaft in zunehmendem Maße die Arbeitszeit verkürzt und die Nicht-Arbeitszeit vermehrt, also ihr Gegenteil produziert, dann muß sie als in der Krise befindlich bezeichnet werden (Gegensatz von notwendiger und überschüssiger Arbeitszeit als Gegensatz von Arbeit und Freizeit).

Gegenthese

Die Tatsache, daß sich die Zeit für die notwendige Arbeit in gesellschaftlichem Maßstab verringert, ist Folge der Entwicklung der gesellschaftlichen Produktivkraft. Sie ist daher kein Symptom der Krise als vielmehr Ausdruck der Kraft und Bestätigung des Schöpfer-tums der menschlichen Arbeit. Die Vermehrung der disponiblen Zeit ist insofern Zeichen einer durch die menschliche Arbeit unter kapitalistischen Bedingungen selbst erst produzierten tendenziellen Überwindung der materiellen Produktion als der vorherrschenden Form der Arbeit in Richtung auf eine neue Form, in der sich der Mensch als Selbstzweck gilt.

Der Gegensatz von notwendiger Arbeit und Freizeit entsteht nicht dadurch, daß die Produktion des Notwendigen erreicht ist und nun die Produktion des Überflüssigen beginnt, so daß die wachsende Freizeit als Symptom der Überproduktion und Überentwicklung der gesellschaftlichen Produktivkraft, insofern als Krise der Arbeit verstanden werden müßte.

„Es ist keineswegs der Entwicklungsgang der Gesellschaft, daß, weil Ein Individuum seine Not befriedigt hat, es nun seinen Überfluß schafft; sondern weil Ein Individuum oder Klasse von Individuen gezwungen wird mehr zu arbeiten als zur Befriedigung seiner Not nötig – weil Surplusarbeit auf der einen Seite – wird Nichtarbeit und Surplusreichtum auf der andren gesetzt ...

Oder weil ein Individuum nur seine eigne Not befriedigen kann, indem es zugleich die Not und ein Surplus über dieselbe für ein andres Individuum befriedigt“ (MARX, Grundrisse, 305; im folgenden abgekürzt: GR).

Das Kapital muß die Arbeiter über die notwendige Arbeit hinaus zwingen, da es nur so Mehrwert realisieren kann. Das Kapital muß folglich die Produktivkraft der Arbeit steigern, um die notwendige Arbeit zu vermindern und so die überschüssige Arbeit zu vermehren, weil es nur darin die Chance der Vermehrung seines Werts besitzt. „In der auf dem Kapital beruhenden Produktion ist die Existenz der notwendigen Arbeitszeit bedingt durch Schaffen überflüssiger Arbeitszeit“ (GR, 302); denn „auf Schaffen disponibler Zeit beruht die ganze Entwicklung des Reichtums“ (ebd., 301).

Es ist also umgekehrt: Nicht die Verminderung der notwendigen Arbeitszeit schafft die überflüssige Zeit, sondern der Zwang zur Vermehrung der überschüssigen Zeit als Mehrarbeitszeit bewirkt die Verminderung der notwendigen Arbeit. Die unbegrenzte Vermehrung der überschüssigen Arbeitszeit ist daher eine ebenso unaufhebbare Implikation des Verwertungszwanges des Kapitals wie die unbegrenzte Steigerung der Produktivkraft der Arbeit bzw. die kontinuierliche Verminderung der notwendigen Arbeitszeit – ohnehin nur zwei Seiten derselben Medaille.

„Daher das ökonomische Paradoxon, daß das gewaltigste Mittel zur Verkürzung der Arbeitszeit (die Maschine, G. R.) in das unfehlbarste Mittel umschlägt, alle Lebenszeit des Arbeiters und seiner Familie in disponible Arbeitszeit für die Verwertung des Kapitals zu verwandeln“ (MEW 23, 430).

Will man eine aktuelle Fassung dieses Widerspruchs von gleichzeitiger Vermehrung und Verminderung der Arbeit, so kann man ihn auch so ausdrücken: Die drastische Reduzierung von Arbeitsplätzen (im Gefolge einer sprunghaften Steigerung der Arbeitsproduktivität durch die Mikroelektronik) ist nur Ausdruck der Notwendigkeit zur Schaffung neuer Arbeitsplätze mit verbesserten Verwertungsbedingungen für das Kapital.

„Das Kapital ist selbst der prozessierende Widerspruch (dadurch), daß es die Arbeitszeit auf ein Minimum zu reduzieren stört, während es andererseits die Arbeitszeit als einziges Maß und Quelle des Reichtums setzt. Es vermindert die Arbeitszeit daher in der Form der notwendigen, um sie zu vermehren in der Form der überflüssigen; setzt daher die überflüssige in wachsendem Maße als Bedingung – *question de vie et mort* – für die notwendige. Nach der einen Seite hin ruft es also alle Mächte der Wissenschaft und der Natur, wie der gesellschaftlichen Kombination und des gesellschaftlichen Verkehrs ins Leben, um die Schöpfung des Reichtums unabhängig (relativ) zu machen von der auf sie angewandten Arbeitszeit, nach der andren Seite will es diese so geschaffnen riesigen Gesellschaftskräfte messen an der Arbeitszeit, und sie einbannen in die Grenzen, die erheischt sind, um den schon geschaffnen Wert als Wert zu erhalten. Die Produktivkräfte und gesellschaftlichen Beziehungen – beides verschiedene Seiten der Entwicklung des gesellschaftlichen Individuums – erscheinen dem Kapital nur als Mittel, und sind für es nur Mittel, um von seiner bornierten Grundlage aus zu produzieren“ (GR, 593).

Kommt es dabei zu Ungleichgewichten in gesellschaftlichem Maßstab, signalisieren diese nicht eine Krise der Arbeit als vielmehr der Verwertungsbedingungen des Kapitals.

Für das Verständnis des Gegensatzes von Arbeit und Freizeit ist es daher wichtig zu verstehen, daß Freizeit in der kapitalistischen Gesellschaft nur zunimmt, weil überschüssige Arbeitszeit existiert, die das Kapital schaffen und vermehren muß, weil es nur so seinen Mehrwert realisieren kann. Der nur scheinbar anthropologisch begründete Dualismus von Arbeit und Freizeit ist in Wirklichkeit ein historisches Produkt der spezifisch kapitalistischen Entwicklung der Arbeit und kann daher nur durch eine Änderung der gesellschaftlichen Formbestimmung der Art ihrer Verausgabung aufgehoben werden.

„Daß übrigens die unmittelbare Arbeitszeit selbst nicht in dem abstrakten Gegensatz zu der freien Zeit bleiben kann – wie sie vom Standpunkt der bürgerlichen Ökonomie aus erscheint – versteht sich von selbst“ (GR, 599).

Solange aber die Arbeitszeit überhaupt Maß des Reichtums ist, so daß wir um so reicher sind, je mehr und um so ärmer, je weniger wir arbeiten, solange erscheint die Freizeit als Gegensatz des Reichtums und als erreichbar nur über Verzicht. Anders: Solange das Individuum als nur arbeitendes Wesen (im Sinne der Verwertung des Werts), demnach seine Lebenszeit nur als Arbeitszeit (so wie sie das Kapital versteht) gesetzt ist, solange erscheint die Freizeit als Gegensatz der Arbeit selbst und nur erreichbar über deren Negation.

„Die Arbeit als Maß des Reichtums setzt den Reichtum selbst als auf der Armut begründet und die disposable time als existierend im und durch den Gegensatz zur Surplusarbeitszeit oder Setzen der ganzen Zeit eines Individuums als Arbeitszeit und Degradation desselben daher zum bloßen Arbeiter, Subsumtion unter die Arbeit“ (GR, 596).

Die einfache Negation der Arbeit und der bloße Verzicht auf ihre Produkte verbleiben insofern innerhalb des Gegensatzes und erkennen noch in der Negation die Arbeitszeit als Maß. Wirklich aufhebbar ist demnach der Gegensatz nur über die Rücknahme des „Diebstahls an fremder Arbeitszeit, worauf der jetzige Reichtum beruht“ (GR, 593), d. h. über die Aneignung der überschüssigen Arbeitszeit in die eigene Verfügung durch die Produzenten. Erst wenn das Wachstum der Produktivkräfte nicht mehr gebunden ist an die Verfügung des Kapitals über die Surplusarbeit, „hört damit die disposable time auf, gegensätzliche Existenz zu haben“.

„Damit wird einerseits die notwendige Arbeitszeit ihr Maß an den Bedürfnissen des gesellschaftlichen Individuums haben, andererseits die Entwicklung der gesellschaftlichen Produktivkraft so rasch wachsen, daß, obgleich nun auf den Reichtum aller die Produktion berechnet ist, die disposable time aller wächst. Denn der wirkliche Reichtum ist die entwickelte Produktivkraft aller Individuen“ (GR, 596).

Auf einige mögliche Mißverständnisse soll kurz eingegangen werden. Der Hinweis auf die Aufhebung des Gegensatzes von Arbeit und Freizeit durch den Zusammenbruch der auf dem Tauschwert beruhenden Produktion bedeutet nicht, daß damit die materielle Produktion aufhört oder überflüssig würde. Der vielzitierte Hinweis im dritten Band des „Kapital“, daß sich das Reich der Freiheit „jenseits“ (MEW 25, 828) des Reichs der Notwendigkeit der materiellen Produktion entfalte, besagt lediglich, daß im Reich der Freiheit die materielle Produktion keine vorherrschende Form der menschlichen Tätigkeit mehr darstellt. Andererseits meint der Hinweis auf die neue Form der Arbeit, in der sich die Menschen als Selbstzweck genießen, nicht, daß die materielle Produktion als solche keinerlei Freiheit zulasse und daher völlig außerhalb des Bereichs der menschlichen Selbstverwirklichung verbleibe. Zwar „erscheint das Maß der Arbeit selbst äußerlich gegeben, durch den zu erreichenden Zweck und die Hindernisse, die zu seiner Erreichung durch die Arbeit zu überwinden“. Jedoch läßt MARX keinen Zweifel daran, daß „diese Überwindung von Hindernissen an sich Bestätigung der Freiheit – und daß ferner die äußeren Zwecke den Schein bloß äußerer Naturnotwendigkeit abgestreift erhalten und als Zwecke, die das Individuum selbst erst setzt, gesetzt werden – also als Selbstverwirklichung, Vergegenständlichung des Subjekts, daher reale Freiheit, deren Aktion eben die Arbeit“ (GR, 505). Dies allerdings nur unter zwei Bedingungen:

„Die Arbeit der materiellen Produktion kann diesen Charakter nur erhalten, dadurch daß 1) ihr gesellschaftlicher Charakter gesetzt ist, 2) daß sie wissenschaftlichen Charakters, zugleich allgemeine

Arbeit ist, nicht Anstrengung des Menschen als bestimmt dressierter Naturkraft, sondern nur als Subjekt, das in dem Produktionsprozeß nicht in bloß natürlicher, naturwüchsiger Form, sondern als alle Naturkräfte regelnde Tätigkeit erscheint“ (ebd.).

Dadurch, daß die notwendige Arbeit jetzt „ihr Maß an den Bedürfnissen des gesellschaftlichen Individuums“ (GR, 594) hat und „die Surplusarbeit über das Notwendige hinaus selbst allgemeines Bedürfnis ist, aus dem individuellen Bedürfnis selbst hervorgeht“ (GR, 231), enthält der „unmittelbare materielle Produktionsprozeß ... die Form der Notdürftigkeit und Gegensätzlichkeit abgestreift“ (GR, 593).

Jedoch wird ihm damit nicht auch die Notwendigkeit überhaupt abgestreift. Wohl hat die freie Zeit, die, vom Gegensatz zwischen Arbeit und Freizeit befreit, jetzt „sowohl Muße als Zeit für höhere Tätigkeit“ ist, ihren Besitzer „in ein anderes Subjekt verwandelt und als dies andere Subjekt tritt er dann auch in den unmittelbaren Produktionsprozeß. Es ist dieser zugleich Disziplin, mit Bezug auf den werdenden Menschen betrachtet, wie Ausübung, Experimentalwissenschaft, materiell schöpferische und sich vergegenständlichende Wissenschaft mit Bezug auf den gewordenen Menschen“ (GR, 599–600). Aber er tritt als dieses verwandelte Subjekt nicht aus der Notwendigkeit der Mensch-Natur-Beziehung heraus.

„Die Freiheit in diesem Gebiet kann nur darin bestehen, daß der vergesellschaftete Mensch, die assoziierten Produzenten, diesen ihren Stoffwechsel mit der Natur rationell regeln, unter ihre gemeinschaftliche Kontrolle bringen, statt von ihm als von einer blinden Macht beherrscht zu werden; ihn mit dem geringsten Kraftaufwand und unter den ihrer menschlichen Natur würdigsten und adäquatesten Bedingungen vollziehen. Aber es bleibt dies immer ein Reich der Notwendigkeit“ (MEW 25, 828).

Der Mensch ist beides: Naturprodukt und „Naturmacht“ (MEW 23, 192). Als Naturwesen muß er Lebensmittel produzieren, um sich physisch reproduzieren zu können. Schon dabei tritt er „dem Naturstoff selbst als eine Naturmacht gegenüber. Die seiner Leiblichkeit angehörigen Naturkräfte, Arme und Beine, Kopf und Hand setzt er in Bewegung, um sich den Naturstoff in einer für sein eignes Leben brauchbaren Form anzueignen“. Viel wichtiger aber ist dies: „Indem er durch diese Bewegung auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigne Natur. Er entwickelt die in ihr schlummernden Potenzen und unterwirft das Spiel ihrer Kräfte seiner eignen Botmäßigkeit“ (ebd.). MARX reduziert die Selbstverwirklichung des Menschen nicht darauf, daß „der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigne Tat vermittelt, regelt und kontrolliert“ (ebd.). Materielle Produktion zum Zweck der Sicherung der Subsistenzmittel ist eine notwendige und unaufhebbare Bedingung. Aber darin erschöpft sich die menschliche Selbstverwirklichung nicht. In der materiellen Produktion verändert der Mensch „zugleich seine eigne Natur“ als „Naturmacht“, er entwickelt die „in ihr schlummernden Potenzen“, die so universal sind wie die Natur selbst. Diese ihm zunächst in „unbestimmter Allgemeinheit“ (TOMBERG 1978, S. 62) eigene, aber universeller Entwicklung fähige Naturmächtigkeit ist jedoch insofern an die materielle Produktion gekoppelt, als der Mensch seine eigene Natur nur verändern kann in und durch die Veränderung der äußeren Natur. Erst wenn die Produktivkraft der Arbeit durch die Entwicklung der materiellen Produktion hindurch den Punkt erreicht hat, daß „die Arbeit, wo der Mensch in ihr tut, was er Sachen für sich tun lassen kann, aufgehört hat“ (GR, 231), sind die materiellen Voraussetzungen dafür geschaffen, daß der Mensch die Entwicklung der in ihm schlummernden Potenzen erstmals wirklich allseitig, weil jetzt unbehindert durch die äußere Notwendigkeit der Schaffung der Subsistenzmittel, betrei-

ben kann. Das heißt natürlich nicht, daß die Veränderung der eigenen Natur jetzt jenseits der Arbeit überhaupt, also ungegenständlich bzw. außerhalb oder unabhängig von der Mensch-Natur-Beziehung erfolgt oder erfolgen könnte. MARX unterscheidet damit lediglich zwischen einer Form der Selbstverwirklichung durch Arbeit, die noch bestimmt ist durch die unvermeidbare Rücksicht auf die Notwendigkeit der physischen Reproduktion einerseits und einer qualitativ neuen Form der Selbstverwirklichung durch Arbeit andererseits, die sich von diesen Rücksichten durch die eigene Entwicklung selbst befreit hat. Dieser Unterschied ist gemeint, wenn er von der reichen Individualität spricht, „die ebenso allseitig in ihrer Produktion als Konsumtion ist und deren Arbeit daher auch nicht mehr als Arbeit, sondern als volle Entwicklung der Tätigkeit selbst erscheint“ (ebd.).

Die Arbeit bleibt auch auf höherem Niveau Form, Inhalt und Mittel der Selbsterschaffung des Menschen. Der künstliche Gegensatz von Arbeit und Tätigkeit ist ebenso gegenstandslos wie derjenige von Arbeit und Freizeit. Eine Reflexion über ihre anthropologische Vermittlung erübrigt sich.

II. These

Wenn die Arbeit immer mehr technologische Großstrukturen produziert, die sich dem Menschen gegenüber verselbständigen und ihm die Arbeit abnehmen, wenn also die Arbeit das Mittel ihrer eigenen Aufhebung produziert, dann ist sie in der Krise (Gegensatz von lebendiger und vergegenständlichter Arbeit als Gegensatz von Vergegenständlichung und Entfremdung).

Gegenthese

Die Tatsache, daß die Form der Arbeit zurückgeht, „in der der Mensch tut, was er Sachen für sich tun lassen kann“, ist kein Krisensymptom, sondern Zeichen dessen, was der Mensch und die menschliche Arbeit kann, ist daher Ausdruck seiner universellen Fähigkeit, die auch in der Mikroelektronik nicht die Grenzen ihrer Möglichkeiten erreicht. Die Formulierung der Technik in der Auseinandersetzung mit der Natur und die Entwicklung immer komplizierterer und größerer technologischer Strukturen bedeutet insofern, daß immer mehr und bessere Voraussetzungen dafür geschaffen werden, die materielle Produktion als vorherrschende Form zu überwinden, um zu solchen Formen der menschlichen Arbeit übergehen zu können, in denen sich der Mensch wirklich allseitig entwickeln kann.

Der Gegenstand von Vergegenständlichung und Entäußerung muß auf der Ebene der Beschreibung zunächst voll bestätigt werden.

„In Manufaktur und Handwerk bedient sich der Arbeiter des Werkzeugs, in der Fabrik dient er der Maschine. Dort geht von ihm die Bewegung des Arbeitsmittels aus, dessen Bewegung er hier zu folgen hat. In der Manufaktur bilden die Arbeiter Glieder eines lebendigen Mechanismus. In der Fabrik existiert ein toter Mechanismus unabhängig von ihnen, und sie werden ihm als lebendige Anhängsel einverleibt ... Selbst die Erleichterung der Arbeit wird zum Mittel der Tortur, in dem die Maschine nicht den Arbeiter von der Arbeit befreit, sondern seine Arbeit vom Inhalt“ (MEW 23, 445–446).

Die Entäußerung seiner selbst, die sich der Mensch mit der Produktion der technologischen Großstrukturen selbst beschert, erscheint so als Verlust an Initiative, Kreativität,

Selbstbestimmtheit, Subjekthaftigkeit, die die Technologie, hat sie erst eine bestimmte Größenordnung erreicht, unaufhaltsam und unwiderstehlich an sich reißt.

MARX beschreibt aber auch, daß „der Arbeiter die Maschinerie von ihrer kapitalistischen Anwendung unterscheiden und daher seine Angriffe vom materiellen Produktionsmittel selbst auf dessen gesellschaftliche Exploitationsform übertragen lernt“ (MEW 23, 452). Zwar gilt: „Das Arbeitsmittel erschlägt den Arbeiter“ (MEW 23, 455) – aber nicht durch oder aufgrund seines technischen, sondern seines besonderen sozialen Charakters, d. h. aufgrund der „verselbständigten und entfremdeten Gestalt, welche die kapitalistische Produktionsweise überhaupt den Arbeitsbedingungen und dem Arbeitsprodukt gegenüber dem Arbeiter gibt“ (ebd.). Man muß also deutlich unterscheiden „zwischen der größeren Produktivität, die der Entwicklung des gesellschaftlichen Produktionsprozesses, und der größeren Produktivität, die seiner kapitalistischen Ausbeutung geschuldet ist“ (MEW 23, 445). Die Entfremdung wird also ausdrücklich bestätigt, aber nicht auf das Produktionsmittel und seine technische Form zurückgeführt, sondern auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, unter denen es zur Anwendung kommt. Auf der Basis dieses Unterschieds ist dann leicht nachvollziehbar, daß „die Maschinerie an sich betrachtet die Arbeitszeit verkürzt, während sie kapitalistisch angewandt den Arbeitstag verlängert, an sich die Arbeit erleichtert, kapitalistisch angewandt ihre Intensität steigert, an sich ein Sieg des Menschen über die Naturkraft ist, kapitalistisch angewandt den Menschen durch die Naturkraft unterjocht, an sich den Reichtum des Produzenten vermehrt, kapitalistisch angewandt ihn verpaupert usw.“ (MEW 23, 465).

Es wird insofern auch bestätigt, daß die Menschen im Kapitalismus durch ihre eigene lebendige Arbeit immer zur Vergrößerung der ihnen fremd gegenüberstehenden vergegenständlichten Arbeit beitragen.

„Das fact, daß in der Entwicklung der Produktivkräfte der Arbeit die gegenständlichen Bedingungen der Arbeit, die vergegenständlichte Arbeit wachsen muß im Verhältnis zur lebendigen Arbeit – es ist dies eigentlich ein tautologischer Satz, denn was heißt wachsende Produktivkraft der Arbeit anders, als daß weniger unmittelbare Arbeit erheischt ist, um ein größeres Produkt zu schaffen und daß also der gesellschaftliche Reichtum sich mehr und mehr ausdrückt in den von der Arbeit selbst geschaffenen Bedingungen der Arbeit –, erscheint vom Standpunkt des Kapitals so, nicht daß das eine Moment der gesellschaftlichen Tätigkeit – die gegenständliche Arbeit – zum immer gewaltigern Leib des anderen Moments, der subjektiven, lebendigen Arbeit wird, sondern daß – und dies ist wichtig für die Lohnarbeit – die objektiven Bedingungen der Arbeit eine immer kolossale Selbständigkeit, die sich durch ihren very extent darstellt, gegen die lebendige Arbeit annehmen, und der gesellschaftliche Reichtum in gewaltigeren Portionen als fremde und beherrschende Macht der Arbeit gegenübertritt. Der Ton wird gelegt nicht auf das Vergegenständlichtsein, sondern das Entfremdet-, Entäußert-, Veräußertsein, das Nicht-dem-Arbeiter, sondern den personifizierten Produktionsbedingungen-, i. e. dem Kapital-Zugehören der ungeheuren gegenständlichen Macht, die die gesellschaftliche Arbeit selbst sich als eins ihrer Mittel wie ihrer Momente gegenübergestellt hat“ (GR, 715–716).

Es wird schließlich bestätigt, daß dies in kapitalistischen Gesellschaften keineswegs nur in der Wahrnehmung, sondern in der Realität so ist:

„Soweit auf dem Standpunkt des Kapitals und der Lohnarbeit die Erzeugung dieses gegenständlichen Leibes der Tätigkeit im Gegensatz zum unmittelbaren Arbeitsvermögen geschieht – dieser Prozeß der Vergegenständlichung in fact als Prozeß der Entäußerung vom Standpunkt der Arbeit aus oder der Aneignung fremder Arbeit vom Standpunkt des Kapitals aus erscheint – ist diese Verdrehung und Verkehrung eine wirkliche, keine bloß gemeinte, bloß in der Vorstellung der Arbeiter und Kapitalisten existierende“ (GR, 716).

Dies alles begründet aber nicht die Annahme, daß, was im Kapitalismus notwendige Begleiterscheinungen der Arbeit ist, dies auch über ihn hinaus, sozusagen für ewig und alle Zeiten, so sein muß. MARX fährt daher fort:

„Aber offenbar ist dieser Verkehrsprozeß bloß historische Notwendigkeit, bloß Notwendigkeit für die Entwicklung der Produktivkräfte von einem bestimmten historischen Ausgangspunkt aus, oder Basis aus, aber keineswegs eine absolute Notwendigkeit der Produktion; vielmehr eine verschwindende, das Resultat und der Zweck (immanente) dieses Prozesses ist diese Basis selbst aufzuheben, wie diese Form des Prozesses. Die bürgerlichen Ökonomen sind so eingepfercht in den Vorstellungen einer bestimmten historischen Entwicklungsstufe der Gesellschaft, daß die Notwendigkeit der Vergegenständlichung der gesellschaftlichen Mächte der Arbeit ihnen unzertrennbar erscheint von der Notwendigkeit der Entfremdung derselben gegenüber der lebendigen Arbeit“ (GR, 716).

Auf der Grundlage dieses Unterschieds von Vergegenständlichung und Entfremdung enthüllt sich für MARX die Geschichte der Technologie als „Bildungsgeschichte der produktiven Organe des Gesellschaftsmenschen“ (MEW 23, 392) und die Geschichte der Industrie als das „aufgeschlagene Buch der menschlichen Wesenskräfte“ (MEW, EB I, 542), aus dem „unter der Form sinnlicher, fremder, nützlicher Gegenstände, unter der Form der Entfremdung, die vergegenständlichten Wesenskräfte des Menschen“ (ebd.) abgelesen werden können. Hat man also durchschaut, warum in den kapitalistischen Gesellschaften vom Menschen selbst erzeugte Vergegenständlichungen ihm als fremde Macht gegenübertreten, wird auch die gesellschaftliche Bedingtheit der Furcht vor der Verselbständigung der Maschine gegenüber dem Menschen verständlich. In den gesellschaftlichen Verhältnissen liegt die Ursache der Entfremdung, nicht in den technischen Großstrukturen an sich.

Die Science-Fiction-Vorstellung von dem Computer, der sich als Moloch entwickelt und die Menschen tyrannisiert, ist zwar als unmittelbare Widerspiegelung verständlich, als objektive Einschätzung aber überzogen. Denn was die Maschine kann, muß der Mensch vorher gekonnt haben (vgl. LEONT'EV/PANOV 1963, LEONT'EV/LOMOV 1964). Insofern muß auch das Verhältnis von Technologie und Ökokrise anders gesehen werden. Die Umweltkrise existiert nicht wegen zu viel, sondern wegen zu wenig Technik, und weil die vorhandene Technik nur in Ausrichtung auf die Verwertung des Kapitals eingesetzt wird anstatt im Interesse der gesellschaftlichen Bedürfnisse.

III. These

Wenn die Automation die Menschen aus der Arbeitszeit freisetzt, dann entwertet sie ihre auf Arbeit bezogenen Fähigkeiten und konfrontiert die Menschen zugleich mit einer neuen Situation – der Freizeit –, auf die sie nicht vorbereitet sind und für deren Bewältigung sie keine Fähigkeiten besitzen (Gegensatz von Arbeits- und Genußfähigkeit als Gegensatz von Tätigkeit und Sinnlichkeit).

Gegenthese

Krisenartige Erscheinungen der Freizeit sind eher Ausdruck des Umstands, daß der Spielraum für freie individuelle Entscheidungen tendenziell größer geworden ist. Sie indizieren insofern eine positiv zu bewertende Entwicklung, keine Krise. Die individuelle Konsumtion ist nicht mehr fest vorgegeben, vorwiegend auf die physische Reproduktion begrenzt. Sie richtet sich vielmehr zunehmend auf die Entwicklung bisher unbeachteter Fähigkeiten.

Die Frage, was die Menschen in einer Gesellschaft, die ihre materielle Produktion völlig automatisiert hat, mit ihrer uneingeschränkten Freizeit anfangen könnten, hat vor allem die Science-Fiction-Autoren schon sehr früh beschäftigt (vgl. NICHOLLS 1983). Ihre Modelle sind sehr gut geeignet deutlich zu machen, was dabei herauskommt, wenn man Arbeit, sinnvolle Tätigkeit und materielle Produktion unterschiedslos identifiziert.

In seiner schon 1909 erschienenen Geschichte „Die Maschine stoppt“ geht E. M. FORSTER von dem Gedanken aus, daß eine Gesellschaft, in der niemand mehr zu arbeiten braucht, genauso unerträglich sei wie eine versklavte Gesellschaft, weil die Menschen keine sinnvolle Aufgabe mehr zu erfüllen hätten, ihr Leben daher sinnentleert und stumpfsinnig wäre. In einer solchen, völlig von Maschinen abhängigen Gesellschaft müßte es daher im Falle einer weitreichenden Betriebsstörung zur totalen Katastrophe kommen. JAMES GUNN ist in seiner Erzählung „Die Wächter des Glücks“ zwar optimistischer hinsichtlich einer funktionstüchtigen Automation, aber eher pessimistisch, was die Fähigkeiten der Menschen betrifft, ihre unbeschränkte Freizeit nutzbringend zu verwenden. Er sieht die Konsequenz der automatisierten Produktion in einer entarteten Welt voller sensationslüsterner Nichtstuer, deren Vergnügungssucht sie zu lebenslangen, durch Drogen produzierten Tagträumen verführt. Noch konsequenter verfährt MACK REYNOLDS in „After Utopia“, der auch noch die gesamte Freizeitgestaltung den Computern überantwortet, die die Menschen mit synthetischen Erlebnissen versorgen. Für REYNOLDS ist der von den Computern übernommene, elektronisch bewirkte Hedonismus nur die letzte Konsequenz der mit dem Verzicht auf die materielle Produktion begonnenen Flucht aus der Wirklichkeit. Mit der Übergabe auch der Freizeit als der letzten Reserve menschlicher Selbstbestimmung an Maschinen zur Förderung des Lustgewinns verliert der Mensch mit seiner Unabhängigkeit auch seine Menschlichkeit.

In allen diesen Modellen wird nicht nur eine Gleichsetzung von Lebenszeit und Arbeitszeit – Arbeit als materielle Produktion – vorgenommen, sondern zugleich auch eine Trennung von Tätigkeit und Sinnlichkeit. Arbeit ist aber materiell-sinnliche Tätigkeit in eins. Der Emanzipation der Arbeit entspricht daher eine Emanzipation der Sinne, der entwickelten Produktivität korrespondiert die entwickelte Sinnlichkeit, der gegenständliche Reichtum wird begleitet von einem Reichtum der Bedürfnisse. Das gesellschaftliche Entwicklungsniveau der Sinnlichkeit, Genußfähigkeit, des Konsums, der Muße, der Bedürfnisse und das gesellschaftliche Entwicklungsniveau der Arbeit sind untrennbar miteinander verbunden. Weder läßt sich die Genußfähigkeit der Muße losgelöst von der Arbeit ausformen, noch ist eine Entfaltung der Produktion unabhängig von der Konsumtion, der Arbeit unabhängig von den Bedürfnissen möglich.

„Denn nicht nur die 5 Sinne, sondern auch die sogenannten geistigen Sinne, die praktischen Sinne (Wille, Liebe etc.), mit einem Wort der menschliche Sinn, die Menschlichkeit der Sinne wird erst durch das Dasein eines Gegenstandes, durch die vermenschlichte Natur. Die Bildung der 5 Sinne ist eine Arbeit der ganzen bisherigen Weltgeschichte“ (MEW, EB I, 541–542).

Das bedeutet allerdings auch, daß unter den Bedingungen der kapitalistischen Produktionsweise die Entfremdung beide betrifft. In der auf dem Tauschwert beruhenden Produktion ist auch die Konsumtion auf Tauschwert orientiert; in der entfremdeten Arbeit ist auch die Sinnlichkeit entfremdet, sind die Bedürfnisse egoistisch und ungesellschaftlich. In dem Maße aber, wie mit der Entwicklung der gesellschaftlichen Produktivität der Arbeit auch die Möglichkeiten wachsen, die zwanghafte Begrenzung dieser Produktion auf die Verwertung des Kapitals aufzuheben, wachsen auch die Möglichkeiten der Wahrnehmung der Natur, der anderen Menschen und auch seiner selbst als Selbstzweck.

Wie aus einer Untersuchung des BAT-FREIZEITFORSCHUNGSINSTITUTS „FREIZEIT IM RUHESTAND“ hervorgeht, kann der vielzitierte Rentnerstreß als Folge der plötzlichen Befreiung von der Arbeit und Belastung mit der Notwendigkeit, mit der schier unbegrenzten Zeit etwas Sinnvolles anzufangen, nicht bestätigt werden. Zwar sind die Ruheständler für die Eigenverantwortlichkeit mit Bezug auf den gesamten Tagesablauf zunächst noch schlecht gerüstet und verhalten sich daher anfänglich überwiegend kompensatorisch. Sie holen nach, was sie bisher nicht konnten: lange schlafen und ausführlich frühstücken. Das ändert sich aber bald zugunsten echter, selbstbestimmter Freizeitgestaltung. Mit anderen Worten, wenn der Umgang mit dem Zeitzuwachs zunächst noch schwerfällt, spricht es nicht gegen die Fähigkeiten, die Phantasie und Kreativität der Menschen, sondern sagt eher etwas über die Zwanghaftigkeit der früheren Verhältnisse aus. Das eigentliche Problem liegt allgemein nicht in der Unfähigkeit der Menschen, mit ihrer Freizeit umzugehen. Das eigentliche Problem heißt vielmehr: Überarbeitung der Arbeitenden und Unterbeschäftigung der Arbeitslosen (MÜLLER-WICHMANN 1984).

Betrachten wir zunächst diejenigen, die Arbeit haben: In dem Maße, wie die Menschheit mit der Mikroelektronik und dem Einsatz von Industrierobotern einen gewaltigen Entwicklungssprung vollzieht und die Grenze der Beherrschung der materiellen Produktion fast erreicht hat, registrieren wir auf der anderen Seite eine ungeheure Ausweitung der Bedürfnisse, ja Radikalisierung der Ansprüche der Menschen an das Leben wie auch der Phantasie und Kreativität in der Verwirklichung dieser Ansprüche; aber auch eine bisher nicht dagewesene Sensibilisierung für die Bedürfnisse des anderen, eine in der Geschichte der Menschheit nicht gekannte Ausdehnung des Interesses für Beziehungsarbeit. Die verblüffende Feststellung, daß die arbeitenden Menschen trotz gesellschaftlicher Zeitersparnis unter individueller Zeitnot leiden, erklärt sich daraus. Da die gesellschaftliche Arbeitszeitverkürzung nicht gesellschaftlich umverteilt wird, ist die Vielzahl der wachsenden Bedürfnisse der Beschäftigten wegen der gleichzeitig wachsenden Intensität der Arbeit in der verbleibenden Freizeit einfach nicht zu bewältigen. Nicht Unfähigkeit, sondern „Zeitnot“ ist hier das Problem (MÜLLER-WICHMANN 1984).

Auch bei den Arbeitslosen ist die Unfähigkeit, sich nach einer sinnvollen Tätigkeit umzusehen, sicherlich nicht das Problem. Wer in unserer Gesellschaft eine Tätigkeit sucht, die zugleich sinnvoll ist und ein Minimum an materieller Sicherheit bietet, der ist auf Erwerbsarbeit angewiesen. In unserer wie in jeder auf dem Tauschwert beruhenden Produktionsweise ist sinnvolle Tätigkeit und Arbeit in der materiellen Produktion identisch. Wer aus ihr herausfällt, arbeitslos wird, dessen Leben ist sinnentleert, für die Gesellschaft nutzlos. Sie macht ihm mit allen Mitteln klar, daß er sich nicht durch eigene Arbeit am Leben erhält, sondern daß er durch die Arbeit anderer, aus Gnade und Barmherzigkeit erhalten wird und eigentlich ein Schmarotzer am gesellschaftlichen Reichtum ist, den andere produzieren. Was auch immer er für Aktivitäten entfaltet, wenn sie ihn nicht in die Erwerbsarbeit zurückbringen, tragen sie nichts dazu bei, ihm die Anerkennung und Bestätigung der Gesellschaft und die Befreiung von dem Stigma des Nutznießers zu erwirken. Gesellschaftlich sinnvoll ist eben nur die Arbeit, die zur Verwertung des Werts beiträgt. Dies ist in der Produktionsweise selbst begründet. In der auf dem Tauschwert beruhenden Produktion ist die Verkörperung der gesellschaftlichen Bedeutung das Geld. Es ist daher beides: Sicherung der physischen Existenz wie der gesellschaftlichen Anerkennung. Das Problem der Unterbeschäftigung der Arbeitslosen ist deshalb keine Frage ihrer Fähigkeit, eine für sie individuell sinnvolle Tätigkeit zu finden, sondern eine Frage der gesellschaftlichen Bedeutung dieser Tätigkeit, d. h. der

Anerkennung, daß die geleistete Arbeit auch dann gesellschaftlich wichtig ist und der Arbeiter ein gleichwertiges wie gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft, wenn sie nicht zur Verwertung des Werts beiträgt. Solange diese Voraussetzung nicht gegeben ist, bleibt es eine Illusion zu glauben, man könnte der materiellen Gewalt des Geldes durch Umdefinition der gesellschaftlichen Bedeutung der Arbeit oder durch Beeinflussung der Wertorientierung der Arbeitslosen nachhaltig begegnen.

IV. These

Wenn das auf Arbeit aufbauende Wirtschafts- und Wertsystem in der Krise ist, dann gerät die traditionelle, auf Arbeit aufbauende Anthropologie in Verlegenheit und muß durch eine neue Anthropologie ersetzt werden, damit neue Entfremdung vermieden und das Reich der Freiheit nähergebracht werden kann.

Gegenthese

Wenn die Anthropologie in Verlegenheit gerät, dann nicht, weil die Krise des Kapitalismus die Bedeutung der Arbeit überhaupt relativiert, sondern weil der Versuch der bürgerlichen Anthropologen, eine bestimmte gesellschaftlich-historische Form der Arbeit zu universalisieren, der Realität nicht standhält. Da sie das Historische als Ewiges auffassen, das gesellschaftlich Bestimmte als natürliche Bestimmung des Menschen an sich interpretieren, muß ihnen mit dem Besonderen auch das Allgemeine obsolet werden.

Daß aber der Mensch als nur produzierendes Individuum verstanden wird, die materielle Produktion also als Arbeit überhaupt und die Arbeit als Surplus-Arbeit, über die vorhandenen individuellen Bedürfnisse hinaus, – daß Arbeit so als ausschließlich ökonomische Kategorie auftritt, der gegenüber alle Formen der Arbeit als „Aktion“ der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung in den Hintergrund geraten – das ist spezifisch nur für die kapitalistische Produktionsweise.

Wer daher angesichts der Krise der Produktionsweise von einer Krise der Arbeit spricht, kann dies nur tun, weil und insofern er die Arbeit überhaupt mit der vorherrschenden Form ihrer Gesellschaftlichkeit identifiziert, die in der Tat obsolet geworden ist. Er kann so nicht mehr unterscheiden zwischen der Arbeit als „Aneignung des Natürlichen für menschliche Bedürfnisse“ (MEW 23, 198) als „ewige Naturbedingung des menschlichen Lebens und daher unabhängig von jeder Form dieses Lebens, vielmehr allen seinen Gesellschaftsformen gleich gemeinsam“ (ebd.), und der Arbeit als Produktion von Tauschwerten für die Verwertung des Kapitals, d. h. als „ewige“ Naturbedingung allenfalls der kapitalistischen Produktionsweise und daher begrenzt auf deren Existenz. Wird nun diese an die Grenzen ihrer Möglichkeit gebracht – durch nichts anderes als durch die Arbeit der Menschen selbst –, dann relativiert dies nur die Produktionsweise als historisch bestimmte Form der Gesellschaftlichkeit der Arbeit, nicht aber die Arbeit überhaupt. Daher bedeuten die Erscheinungsformen der Relativierung keinen Verfall der Arbeit, vielmehr einen säkularen Formwandel: einen Übergang der Arbeit aus den Fesseln des Kapitals zu ihrer Emanzipation. Dies kann als Krise nur dem Parteigänger der überholten Form erscheinen.

„Denn gerade durch diese industrielle Revolution hat die Produktivkraft der menschlichen Arbeit einen solchen Höhegrad erreicht, daß die Möglichkeit gegeben ist – zum erstenmal, so lange Menschen existieren –, bei verständiger Verteilung der Arbeit unter alle, nicht nur genug für die reichliche Konsumtion aller Gesellschaftsmitglieder und für einen ausgiebigen Reservefonds hervorzubringen, sondern auch jedem einzelnen hinreichend Muße zu lassen, damit dasjenige, was aus der geschichtlich überkommenen Bildung – Wissenschaft, Kunst, Umgangsformen usw. – wirklich wert ist, erhalten zu bleiben, nicht nur erhalten, sondern aus einem Monopol der herrschenden Klasse in ein Gemeingut der ganzen Gesellschaft verwandelt und weiter fortgebildet werde“ (FRIEDRICH ENGELS).

Andererseits: Nicht die Anthropologie vermittelt die Gegensätze von Arbeit und Freizeit, Tätigkeit und Sinnlichkeit, Produktion und Konsumtion, Vergegenständlichung und Entfremdung, sondern der geschichtliche Prozeß der menschlichen Arbeit selbst. Nicht die Anthropologie entbindet die neuen Freizeitfähigkeiten, sondern die Arbeit. Nicht die Muße ist die eigentliche anthropologische Antithese zur Arbeit, sondern die Arbeit selbst in ihrem historischen Gegensatz von lebendiger und abstrakter Arbeit, von Lohnarbeit und Kapital. Die Barriere, die der Kapitalismus vor dem Reich der Freiheit errichtet hat, wird daher auch nicht durch Anthropologie aufgehoben, sondern durch Arbeit und politische Praxis.

Fragt man nach pädagogischen Konsequenzen, so sehe ich sie weniger in der Vorbereitung der Menschen auf die sinnvolle Gestaltung ihrer Freizeit als vielmehr in der politischen Bildung (so auch MÜLLER-WICHMANN 1984). Mehr denn je kommt es darauf an, daß immer mehr Menschen begreifen, welche Bedeutung für alle die Entwicklung der Arbeit hat und haben kann. Zwei Komplexe sind daher m. E. von vorrangiger Bedeutung für eine politische Bildung, wenn es um die Zukunft der Arbeit geht:

1. Es muß verständlich gemacht werden, daß wir alle real an einer Zukunft unserer Arbeit mitwirken, in der sie unmittelbar und uneingeschränkt zur Verwirklichung unserer Interessen und zur Entwicklung unserer Interessen und unserer Fähigkeiten eingesetzt werden kann. Es muß nachvollziehbar gemacht werden, daß die Entwicklung der Technologie, die Verwissenschaftlichung der Arbeit und die fortschreitende Verkürzung der Arbeitszeit tatsächlich und gegen den Anschein zur Annäherung an dieses Ziel beitragen könnte.

2. Es muß deutlich gemacht werden, daß diese Entwicklung sich nicht automatisch vollziehen wird, sondern durchgesetzt werden muß, im politischen Kampf gegen ihre gesellschaftliche Behinderung, also gegen die künstliche Schaffung von Überbevölkerung, gegen die Vernichtung gesellschaftlichen Reichtums, gegen die ungleiche Verteilung der eingesparten Arbeitszeit, gegen die ausschließlich kapitalorientierte Entwicklung und Verwendung der gesellschaftlichen Produktion.

Eine Pädagogik, die jedoch den Anachronismus als Krise ausgibt, die statt historischer Erklärung und praktischer Umwälzung eine neue Anthropologie fordert, die nicht auf die längst mögliche Aufhebung der historischen Gegensätze, sondern lediglich deren Vermittlung orientiert, ist mehr als nur in Verlegenheit: sie ist selbst bereits Parteigänger der Verhinderer wirklich menschlicher Freizeit. Eine aktive Freizeitpädagogik in meinem Verständnis würde die Menschen befähigen, sich die Qualität von Freizeit erst zu erobern, in der sie sich allseitig und ungehindert in und durch ihre selbstbestimmte Arbeit als Menschen entfalten und verwirklichen können.

Literatur

- DAHRENDORF, R.: Die Arbeitsgesellschaft ist am Ende. In: Die Zeit, Nr. 48, vom 26. 11. 1982.
- GOLDBERG, J./SORGEL, A.: Grün-alternative Wirtschaftskonzeptionen. Frankfurt 1983.
- GORZ, A.: Wege ins Paradies. Berlin 1983.
- LEONT'EV, A. N./PANOV, D. J.: Psychologie des Menschen und technischer Fortschritt. In: Probleme und Ergebnisse der Psychologie. Sonderheft Ingenieurpsychologie. Berlin 1963; sowie LEONT'EV, A. N./LOMOV, B. F.: Probleme der Ingenieurpsychologie. In: Sowjetwissenschaft. Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge (1964) H. 6, S. 620-628.
- MARX, K.: MEW 23 und 25 sowie Grundrisse.
- MÜLLER-WICHMANN, C.: Zeitnot. Untersuchungen zum „Freizeitproblem“ und seiner pädagogischen Zugänglichkeit. Weinheim und Basel 1984.
- NAHRSTEDT, W.: Die Krise der Arbeitsgesellschaft und die Verlegenheit der pädagogischen Anthropologien. Statement für den Kongreß der DGfE 1984.
- NICHOLLS, P.: Science in Science-fiction. Frankfurt 1983.
- RAU, J.: Die Zukunft der Arbeit. In: Dokumente und Meinungen Nr. 2, hrsg. vom Presse- und Informationsdienst der Landesregierung Nordrhein-Westfalen, 1983.
- SOST: Die Zukunft der Arbeit oder der halbtote Kapitalismus. In: Sozialismus 10 (1984) H. 2, S. 27-34.
- TOMBERG, F.: Menschliche Natur in historisch-materialistischer Definition. In: RÜCKRIEM, G. (Hrsg.): Historischer Materialismus und menschliche Natur. Köln 1978.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Georg Rückriem, Hochschule der Künste Berlin, Inst. f. Allgemeine Pädagogik, Malteserstr. 74, 1000 Berlin 12

Arbeit – Muße – Mündigkeit

Perspektiven für eine „dualistische“ Anthropologie zur Überwindung der „Krise“

1. Bis zur Gegenwart bestimmen zwei widersprüchliche Anthropologien das erziehungswissenschaftliche Denken und Handeln

„Der Mensch ist seinem Körper nach zur Arbeit bestimmt“. „Die Schulen sollen (deshalb) nichts anderes sein als Werkstätten, in denen tüchtig gearbeitet wird“. „Eine Schule ohne Zucht (disciplina) ist eine Mühle ohne Wasser“. „Gelegenheit zu unnützer Muße“ ist zu vermeiden. „Man (muß) die Kinder zur *Arbeit* und beständigen Beschäftigung anhalten, ... damit sie Müßiggang nicht mehr ertragen können“ (COMENIUS 1657: 1966, S. 46; 142; 181; 120; 191).

„Der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung“. „Öffentliche, d. i. vom Staat angeordnete oder geleitete Erziehung (erscheint) ... von vielen Seiten bedenklich“. „Was man daher höhere wissenschaftliche Anstalten nennt, ist, von aller Form im Staate losgemacht, nichts anderes als das geistige Leben der Menschen, die äußere Muße ...“ (HUMBOLDT 1792/ca. 1810: 1957, S. 21; 35; 127).

Die bisherige erziehungswissenschaftliche Tradition hat *zwei gegensätzliche Menschenbilder* hervorgebracht, das eine auf „Arbeit“ und „Zucht“ konzentriert, das andere auf „Muße“ und „Freiheit“ gebaut. Eine demokratische, die Dynamik des kapitalistischen Wirtschaftssystems „aufhebende“ Vermittlung ist der herrschenden bürgerlichen Pädagogik bisher nicht gelungen.

a) Erziehung durch Arbeit

Das Leitbild des durch „Arbeitszucht“ konstituierten „*homo faber*“ wurde seit dem 17. Jahrhundert von JOHANN AMOS COMENIUS (1592–1670) über HEINRICH PESTALOZZI, JOHN DEWEY, GEORG KERSCHENSTEINER, PAWEL P. BLONSKY, ANTON SEMJONOWITSCH MAKARENKO bis zu OTTO FRIEDRICH BOLLNOWS „einfacher Sittlichkeit“ (²1962) vor allem an die Begriffe „Erziehung“, „Schule“, „Unterricht“ und „Didaktik“ geknüpft. Das griechische Wort „*scholē*“, d. h. „Muße“, wurde dabei in sein Gegenteil pervertiert. Dieses Leitbild der einen seit JOHANN AMOS COMENIUS bis heute herrschenden pädagogischen Anthropologie wurde vor allem für die Volksschule geschaffen. Mit dem aufkommenden absolutistischen Landesfürstentum, teuren stehenden Heeren und arbeitsteiliger Manufaktur war ein neuer Mensch zu schaffen, der in der Lage war, sich rationalisierten Arbeitsverfahren und komplexen Herrschaftssystemen zu unterwerfen. WERNER SOM-BART hat in seiner „historisch-systematischen Darstellung“ des „modernen Kapitalismus“ (1902) beschrieben, wie noch im 19. Jahrhundert das pädagogische Problem Schwierigkeiten bereitete, den naturwüchsigen Knecht vom Lande und selbst den durch das Handwerk bereits vordressierten Gesellen als reibungslos funktionierendes Rädchen in die damals rasch expandierende Arbeitswelt der sich immer mehr perfektionierenden Großindustrie einzufügen. Eine nahezu perfekte Askese und Entkörperlichung waren die Folge. Der „entfremdete“ Proletarier war das Ergebnis.

Die „Arbeiterbewegung“ hat schließlich aus dieser Not eine Tugend gemacht. Bis heute hält sie am Leitbild des „Arbeiters“ in einer „Arbeitsgesellschaft“ fest. Selbst „Arbeitszeitverkürzung ist in diesem Sinne ... ein Weg voran in die Zukunft einer menschlicheren und gerechteren Arbeitsgesellschaft“, so WILLY BRANDT im Vorwort zu MARIE JAHODAS Buch „Wieviel Arbeit braucht der Mensch?“ (JAHODA 1983, S. 11). Auch die SPD-GRUNDWERTE-KOMMISSION unter ERHARD EPPLER sieht aus der „Kritik ... des alten Arbeits- und Pflichtethos ... einen humaneren Typus des ‚homo faber‘ (sich) ... entwickeln“, der aber immerhin „nicht länger leben will, um zu arbeiten, sondern arbeitet, um zu leben oder gar in der Arbeit leben möchte“ (VORSTAND DER SPD 1982, S. 14f.).

In Krisen des Wirtschafts- wie Wertsystems scheinen zwei entgegengesetzte Tendenzen zu entstehen, entweder von einer völlig neuen Lebens- und Wertordnung zu träumen oder gegen diese Totalalternativen in einer Art heroischem „Dennoch“ die Fahne traditioneller anthropologischer Leitbilder trotziger weiterhin gegen den Sturm zu stemmen. Dies scheint auch in den Thesen von C. WOLFGANG MÜLLER „Vom Verschwinden der Arbeit und vom Wandel der Werte“ (MÜLLER 1984) die Kernaussage zu bleiben: „Es ist unwahrscheinlich, daß die arbeitszentrierten Welt- und Menschenbilder pädagogischer Reformer durch die letzten Jahrhunderte hindurch bloße Obsessionen pietistischer, kapitalistischer oder marxistischer Ideologien waren“. Als einen Beleg führt C. WOLFGANG MÜLLER die klassische Studie der „Arbeitslosen von Marienthal“ (1933) an. Die Mitautorin MARIE JAHODA führt aber gerade im *Vergleich der Arbeitslosigkeit von 1933 und 1982* aus: „Resignation scheint die vorherrschende Reaktion auf die Erwerbslosigkeit in den dreißiger Jahren gewesen zu sein“ (a. a. O., S. 150). „Resignation und Apathie als Folge der Unterdrückung eigener Bedürfnisse werden unter den Erwerbslosen der achtziger Jahre weniger verbreitet sein als sie es unter denen der dreißiger Jahre waren ... Das Aufgeben kommt den Menschen weniger automatisch in den Sinn, wenn sie über eine bessere Gesundheit, einen höheren Lebensstandard und ein höheres Niveau der Ausbildung und der Ansprüche verfügen als es damals der Fall war“ (S. 158). Die weitere Erhöhung des Niveaus von Ausbildung und Lebensstandard z. B. durch Arbeitszeitverkürzungen erscheinen ihr auch für die Zukunft bleibende Aufgaben.

Die Frage für eine *künftige politische wie pädagogische Anthropologie* stellt sich damit differenzierter. Es kann offensichtlich weder darum gehen, Wertorientierungen vergangener Tage stur durchzuhalten, noch sie rücksichtslos über Bord zu werfen. Vielmehr ist für „Arbeit“, „Fleiß“, „Zucht“, „Erziehung“, „Schule“ und „Didaktik“ ein neuer Kontext zu suchen. „Arbeit“ behält sicher einen Stellenwert. Nur wird dieser Stellenwert stärker mit alternativen Möglichkeiten zu konfrontieren sein, ist für „Arbeit“, z. B. neben der „Berufsarbeit“ gerade aus den Erfahrungen der Frauen-, Umwelt- und Friedensbewegung heraus ein neuer Begriff „gesellschaftlicher Arbeit“ zu gewinnen (dazu bereits NAHRSTEDT 1983a). Ebenso ist aber der bisherige Stellenwert von „Arbeit“ gegenüber dem neuen „Lernziel ‚Arbeitslosigkeit‘“ – individuell wie gesellschaftlich verstanden – neu zu bestimmen (NAHRSTEDT 1981, NAHRSTEDT 1983c). Hierfür hilft die Besinnung auf eine zweite Tradition pädagogischer Anthropologie, die C. WOLFGANG MÜLLER m. E. völlig außer acht läßt.

b) Bildung durch Muße

Das Leitbild des auf die „Freiheit“ der „Muße“ gegründeten „*homo liber*“ (homo ludens?) wurde insbesondere durch WILHELM VON HUMBOLDT mit dem Begriffe „Bildung“

verbunden und auf „die höheren wissenschaftlichen Anstalten“ bezogen. Dieses Leitbild wurde (bei HUMBOLDT unter ausdrücklichem Rückbezug auf das antike Muße-Ideal) vom Bürgertum dem Adel abgeschaut, als es wirtschaftlich erstarkte. GOETHEs Wilhelm Meister gibt in den „Lehrjahren“ dafür ein Beispiel (1795/96). Im Gefolge der amerikanischen und französischen Revolution übernahm das Bürgertum im westlichen Europa und in den USA auch die politische Macht. In Deutschland kompensierte das Bürgertum die weiterhin vorenthaltene politische Macht durch ein übersteigertes Bildungs- und Kulturideal (ELIAS 1977, S. 2 ff.).

Die Verarbeitung eigener kapitalistischer Wirklichkeit und erstrebter Souveränität führte philosophisch zur extremen Spannung zwischen Realität und Idee, Realismus und Idealismus, politisch-pädagogisch zu einer sozialen *Hierarchisierung beider Leitbilder*. Arbeitserziehung wurde maßgebend für Volksschule und Volk, für die Entwicklung der kapitalistisch organisierten materiellen Basis der Gesellschaft. Diese Arbeitserziehung machte das Proletariat ausbeutbar, hielt es unter Kontrolle, ermöglichte eine Überdehnung des industriellen Arbeitstages im 19. Jahrhundert auf 16 Stunden und mehr. Mußeerziehung wurde zum Privileg der bürgerlichen Elite im akademischen Bildungswesen, die Gestaltung von „Muße“ in „Freiheit“ wurde Herrschaftswissen, Herrschaftsfähigkeit und Herrschaftsgrundlage.

c) Zwiespältige bürgerliche Anthropologie

Beide pädagogischen Anthropologien erweisen sich jedoch im Grunde als zwei Seiten einer bürgerlichen politökonomischen Herrschaftsstruktur, damit als *Ausdruck einer einzigen – wenn auch doppelzüngigen – bürgerlichen Anthropologie*: „Arbeit macht frei“, allerdings nur wenige, nur die, die das nötige Kapital zur Muße in Freiheit durch die „Arbeitszucht“ der übrigen ansammeln konnten. Die bürgerliche Anthropologie basiert auf Arbeit, zielt aber auf Muße, konnte dies demokratisch jedoch nicht vermitteln. Zwischen Arbeit und Muße bleibt sie eingespannt und sozial gespalten. Arbeit ist Realität für die vielen, Arbeit beherrscht die meiste Zeit. Muße jedoch ist Sehnsucht, dient in kurzen Zeitintervallen der Überhöhung des Arbeitslebens: „Tages Arbeit, Abends Gäste, Saure Wochen, Frohe Feste!“ (GOETHE: Der Schatzgräber, 1797). Die strukturelle Ursache für die abgehobene Funktion von Kunst und Kultur im bürgerlichen Leben, die mystifizierende Bedeutung von Ideologie wird sichtbar.

2. Die humanistische Anthropologie wurde während des „Wirtschaftswunders“ exekutiert

„Ein ganzer Mensch darf (in der modernen Arbeitswelt) ... nur derjenige heißen, der nicht den Versuch macht, dem ihm anstößigen, weil sein Harmonieverlangen störenden Widerspruch durch eine Sezession in die Innerlichkeit aus dem Wege zu gehen ... Das Verhältnis dieses abgewandelten Bildungsbegriffs zu dem von unseren Klassikern kanonisierten (muß) dahin bestimmt werden, daß er den lediglich auf die ‚Persönlichkeit‘ gerichteten Vollendungsdrang durch Einfügen in ein übergeordnetes Ganzes relativiert, das ihm die Gegenbewegung einer auf ihre Sachforderungen bestehenden Welt zuordnet“ (LITT 1958, S. 117).

Der Versuch THEODOR LITTS (wie von OTTO FRIEDRICH BOLLNOWS u.a.), beide gegensätzlichen älteren pädagogischen Anthropologien bzw. beide konträren Seiten der einen bürgerlichen Anthropologie dialektisch zu vermitteln, muß heute als gescheitert

gelten. Schon die Umständlichkeit der Sprache zeigt die Schwierigkeit dieses Vermittlungsansatzes. Die Vermittlung blieb äußerlich, erfolgte rein formal, benutzte das dialektische Sprachgewand als Verkleidung, konnte sich auf keinen gemeinsamen einigenden Synthesekern beziehen.

In der Konsequenz bedeutete dieser Ansatz von LITT eine *Opferung der humanistischen Muße-Idee* auf dem Altar kapitalistischer Zerstörung von Mensch und Welt infolge des „Siegeszuges der Sache“ und einer „Vollendung der sachbestimmten Arbeitsordnung“. Eine kritische Position konnte nicht entbunden werden. Der „Widerspruch“ wurde nicht fruchtbar, sondern unterlag dem Leitbild des „homo faber“ endgültig.

Gerade in dieser Form aber konnte dieser Vermittlungsversuch in dem Jahrzehnt des „Wirtschaftswunders“ und ungehemmten kapitalistischen Produktionswachstums zwischen 1955 und 1967 in der Bundesrepublik voll zur Geltung kommen. Schon im Jahrhundert davor war der auf Muße gegründete Bildungsbegriff immer stärker nur Dekoration und zum Statussymbol des Bürgertums gegen das Proletariat geworden (GIESECKE 1969, S. 77ff.). Das Bildungswesen wurde zunehmend „verschult“, der Bildungsbegriff wurde „von unten her“ vom Arbeits- und Leistungsbegriff ausgehöhlt. Bildung wurde immer mehr Ausbildung, Vorbereitung auf Berufsarbeit bis hin zur „realistischen“ Wende der Erwachsenenbildung in den 60er Jahren, durch die sie zum Nachhilfesystem der Nation für Leistungszertifikate wurde. Bildung und (Schul-)Arbeit wurden schließlich – wie Jahrhunderte vorher „Schule“ und Arbeit – identifiziert, Bildungsbegriff und humanistische Anthropologie wurden endgültig exekutiert.

3. *Eine pädagogische Anthropologie hat das für Mündigkeit historisch notwendige Lernziel als Handlungsrepertoire zu formulieren*

„Gegenstand einer pädagogischen Anthropologie ist die Erforschung des Menschen, wie er unter Erziehungseinwirkung zu sich selbst kommen und mündig werden kann“. „Das ‚eigentliche Kernstück des Werkes‘ ist ... die Erkenntnis, daß eine unendlich offene Bildsamkeit des Menschen auf eine unendlich offene menschliche Selbstbestimmung bezogen ist und daß nur die Erziehung (im weitesten Sinne), die eine Gesellschaft theoretisch zu entwerfen und faktisch zu leisten imstande ist, diese *unsichere* Relation in eine Individuum und Gesellschaft *erhaltende und sie befreiende* Relation umzuwandeln vermag“ (ROTH 1976, S. 19, 6).

„Der Prozeß der Zivilisation (ist) eine Veränderung des menschlichen Verhaltens und Empfindens in einer ganz bestimmten Richtung“. „Der Aufbau der psychischen Funktionen, das jeweilige Standardgepräge der Verhaltenssteuerung ... (hängt) mit dem Aufbau der gesellschaftlichen Funktionen, mit dem Wandel der zwischenmenschlichen Beziehungen zusammen“ (ELIAS 1982, S. 312, 441).

„Während die französische Bourgeoisie sich durch die kolossalste Revolution, die die Geschichte kennt, zur Herrschaft aufschwang und den europäischen Kontinent eroberte, während die bereits politisch emanzipierte englische Bourgeoisie die Industrie revolutionierte und sich Indien politisch und die ganze andere Welt kommerziell unterwarf, brachten es die ohnmächtigen deutschen Bürger nur zum ‚guten Willen‘ ... Dieser gute Wille KANTS entspricht vollständig der Ohnmacht, Gedrückt-heit und Misere der deutschen Bürger ... überhaupt hatte seit der Reformation die deutsche Entwicklung einen ganz kleinbürgerlichen Charakter erhalten“. „Wenn übrigens z. B. der Bourgeois dem Proletarier vorhält, er, der Proletarier, habe die menschliche Aufgabe, vierzehn Stunden täglich zu arbeiten, so hat der Proletarier ganz recht in derselben Sprache zu antworten: seine Aufgabe sei vielmehr, das ganze Bourgeoisregime zu stürzen“ (MARX 1957, S. 197, 298).

Eine pädagogische Anthropologie vermittelt zwischen Mensch und Gesellschaft im Hinblick auf die Rolle von Lernen und Erziehung. Im Hinblick auf die „unsichere Relation“ zwischen „Bildsamkeit“ und „Selbstbestimmung“ sucht sie Handlungsorientie-

rung für Pädagogen „zu entwerfen“ (ROTH). Sie formuliert dabei *Lernziele als Handlungs-repertoire*, als „Standardgepräge der Verhaltenssteuerung“ (ELIAS), die in einer gegebenen historischen Gesellschaftssituation notwendig und wünschbar sind. Eine pädagogische Anthropologie ist daher notwendigerweise immer parteiisch.

Die *Geschichte einer Gesellschaft* und ihre historischen Herausforderungen prägen so auch eine pädagogische Anthropologie. Die Aussagen von HEINRICH ROTH bleiben in dieser Hinsicht relativ abstrakt und allgemein. Sozialwissenschaftliche Untersuchungen von KARL MARX, FRIEDRICH ENGELS, MAX WEBER, NORBERT ELIAS, RALF DAHRENDORF u. a. bieten für eine pädagogische Anthropologie oft konkretere Grundlagen. Die kommerzielle wie politische Benachteiligung der ohnmächtigen deutschen Bürger gegenüber der englischen und französischen Bourgeoisie im 18. und 19. Jahrhundert hat auch einen anderen Zivilisationsbegriff (ELIAS 1977) sowie einen „kleinbürgerlichen Charakter“ (MARX/ENGELS a. a. O.) zur Folge, der sich – in der Formulierung von KANTS „Kritik der praktischen Vernunft“ – auf den „guten Willen“ beschränkt, während der Bürger des westlichen Auslands die Fähigkeit zur „guten“ (wie „bösen“) *kommerziellen und politischen Tat* entwickelt hat.

Eine pädagogische Anthropologie hat so *regionale Unterschiede* zu berücksichtigen, aber ebenso soziale. So analysieren MARX und ENGELS faktische anthropologische Zuschreibungen des Bürgers an den Proletarier, er „habe die menschliche Aufgabe, vierzehn Stunden täglich zu arbeiten“. Ebenso sehen sie aber auch die Möglichkeit, diese anthropologische Aufgabenbestimmung grundlegend umzukehren: die Aufgabe des Proletariats „sei vielmehr, das ganze Bourgeoisregime zu stürzen“.

Eine pädagogische Anthropologie formuliert also *Lernaufgaben* für menschliche Fähigkeiten *im Hinblick auf gesellschaftliche Ziele*. Eine pädagogische Anthropologie ist so entsprechend historischer Konstellationen zu formulieren. Sie hat die Lage von Gruppen, Schichten, Klassen besonders zu berücksichtigen. Sie ist immer selber Ausdruck eines gesellschaftlichen Interesses. Sie bleibt dabei jedoch kritisch wie selbstkritisch an der einen Idee des mündigen Menschen orientiert.

4. Eine „progressive“ pädagogische Anthropologie muß gegenwärtig Arbeit und Muße als Lernziele in einer demokratischen Dialektik vermitteln

„Der reiche Mensch ist zugleich der einer Totalität der menschlichen Lebensäußerungen bedürftige Mensch. Der Mensch, in dem seine eigene Verwirklichung als innere Notwendigkeit, als Not existiert“ (MARX 1844: 1953 a, S. 246), „der reichen Individualität, die ebenso allseitig in ihrer Produktion als Konsumtion ist und deren Arbeit daher auch nicht mehr als Arbeit, sondern als volle Entwicklung der Tätigkeit selbst erscheint“ (MARX 1953 b, S. 231). „In der bürgerlichen Gesellschaft ist die lebendige Arbeit nur ein Mittel, die aufgehäuften Arbeit zu vermehren. In der kommunistischen Gesellschaft ist die aufgehäuften Arbeit nur ein Mittel, um den Lebensprozeß der Arbeiter zu erweitern, zu bereichern, zu befördern“ (MARX 1847: 1953 a, S. 541). „Auf Schaffen disponibler Zeit beruht die ganze Entwicklung des Reichtums“ (MARX 1953 b, S. 301). „Die Ersparung von Arbeitszeit (ist) gleich Vermehren der freien Zeit, d. h. Zeit für die volle Entwicklung des Individuums, die selbst wieder als die größte Produktionskraft zurückwirft auf die Produktionskraft der Arbeit ... Die freie Zeit – die sowohl Mußezeit als Zeit für höhere Tätigkeit ist, hat ihren Besitzer natürlich in ein anderes Subjekt verwandelt, und als dies andere Subjekt tritt er dann auch in den unmittelbaren Produktionsprozeß“ (ebd. S. 599). „Das Reich der Freiheit beginnt in der Tat erst da, wo das Arbeiten, das durch Not und äußere Zweckmäßigkeit bestimmt ist („Reich der Notwendigkeit“), aufhört ... Die Verkürzung des Arbeitstags ist die Grundbedingung“ (MARX 1959, S. 873f.).

KARL MARX (1818–1883) hat im 19. Jahrhundert eine Grundlage für die theoretische wie politische Vermittlung bzw. historisch-dialektische *Überwindung der älteren zwiespältigen bürgerlichen Anthropologie* durch die Aufdeckung der politökonomischen Struktur des Zeitbegriffs geschaffen. Zwischen dem „Reich der Notwendigkeit“ der „Arbeit“ aus „Not und äußerer Zweckmäßigkeit“ und dem „Reich der Freiheit“ mit genügend „freier Zeit ... für die volle Entwicklung des Individuums“ in „Muße“ besteht kein anthropologisch grundsätzlicher, sondern „nur“ ein historisch-politischer Widerspruch, der überholbar wäre über eine Veränderung der Zeitstruktur einerseits, des Arbeits-, Wirtschafts- und Gesellschaftssystems andererseits.

MARX hält anders als LITT an der *humanistischen Anthropologie* fest, sieht sie jedoch *auf Arbeit* gebaut und in einer schrittweisen Entwicklung des Wirtschaftssystems auf den „reichen Menschen“ zielend. „Auf Schaffen disponibler Zeit beruht (dabei) die ganze Entwicklung des Reichtums“. Diese Entwicklung kann für alle Menschen allerdings nur unter der Voraussetzung gelingen, daß „disponible Zeit“ wie „Reichtum“ auf alle gleich verteilt und daß das Verhältnis von „lebendiger Arbeit“, „aufgehäufter Arbeit“ (d. h. Arbeitsprodukt/Gebrauchswert/Waren/Tauschwert) und „Lebensprozeß der Arbeiter“ verkehrt wird: der „Lebensprozeß“ muß Zweck, „aufgehäufter Arbeit“, „Mittel“ werden. In diesem historisch-dynamischen, politökonomischen Humanismus von MARX werden für eine pädagogische Anthropologie folgende vier zukunftsweisende Elemente sichtbar:

a) „*Arbeit*“ *läßt sich in „(höhere) Tätigkeit“ „verwandeln“*. „Der reichen Individualität“ „erscheint“ „Arbeit ... nicht mehr als Arbeit, sondern als volle Entwicklung der Tätigkeit selbst“. Der Weg von der Notwendigkeit zur Freiheit hat einen Qualitätswandel der menschlichen Lebensäußerung zur Folge. Arbeit erhält eine „neue Form“ (GEORG RÜCKRIEM).

b) *Arbeit und Muße werden in einem historisch-dialektischen Prozeß über Zeit vermittelbar*. Arbeit (insbesondere Berufsarbeit) veräußerlicht sich zur „notwendigen“ „Arbeitszeit“, ermöglicht dadurch aber zugleich ihre eigentliche Befreiung aus der „Entfremdung“ über „Verkürzung des Arbeitstages“, die „Ersparung von Arbeitszeit“ und das „Schaffen disponibler Zeit“ „gleich Vermehren der freien Zeit“ als Quelle für „die ganze Entwicklung des Reichtums“. „Freie Zeit“ aber ist „Mußezeit“ und Zeit für „höhere Tätigkeit“. „Muße“ wie in „(höhere) Tätigkeit“ verwandelte „Arbeit“ erstehen in der „freien Zeit“ neu. Durch die Entwicklung wie Demokratisierung der Produktivkräfte wird die Vermittlung von Arbeit (Tätigkeit) und Muße auch für das Proletariat, d. h. für alle Menschen möglich. Über „freie Zeit“ gelangt (dann) auch der Arbeiter zur Muße. Freie Zeit und ihre Entwicklung verwandelnden Arbeiter zu einem frei tätigen Mußebürger. Das Thema von ANDRE GORZ (1980) ist bei MARX schon angeschlagen.

c) „*Produktion*“ und „*Konsumption*“ *sind gleichwertig*. Die „reiche Individualität (ist) ... ebenso allseitig in ihrer Produktion als Konsumtion“. „In der kommunistischen Gesellschaft ist die aufgehäufter Arbeit nur ein Mittel, um den Lebensprozeß der Arbeiter zu erweitern, zu bereichern, zu befördern“. Das heißt die „Konsumtion“ der vorher produzierten Ware („angehäufter Arbeit“) „erweitert“ „den Lebensprozeß“. Die „Konsumtion“ trägt „die freie Zeit“, sie ermöglicht sie, ist ihre Basis. Sie schafft erst „Muße“ wie „(höhere) Tätigkeit“. Sie „verwandelt“ den „Besitzer“ von „freier Zeit“ in ein anderes Subjekt.

d) Die *Entwicklung von Konsumption* und freier Zeit steigert zugleich auch erneut die „*Produktivkraft*“ des Menschen, die dann auch in den unmittelbaren Produktionsprozeß zurückwirkt. Das bedeutet, daß der historisch-dialektische Emanzipationsprozeß des Menschen über mehrere Stufen vermittelt wird:

- Arbeitszeit: freie (disponible) Zeit
- Arbeit: Tätigkeit/Muße
- Produktion: Konsumption
- Arbeiter: reicher Mensch
- gesteigerte Produktivkraft: verkürzter Arbeitstag/mehr Reichtum.

Die Vermittlung von Arbeit und Muße in dieser politökonomischen humanistischen Anthropologie von MARX erfolgt damit mehrschichtig in einem *Kreislaufmodell*, in dem Arbeitszeit und freie Zeit, Arbeit und Muße, Produktion und Konsumption einerseits wiederkehrende Stationen, andererseits aber auch historisch in ihrem Stellenwert veränderbare Größen darstellen. Arbeit steht dabei keineswegs einseitig im Vordergrund, Konsumption ist dabei nicht an sich schlecht, nur eine solche Konsumption, die „Lebensprozeß“ und „lebendige Arbeit“ einseitig in ihren Dienst nimmt.

Mit dieser zugleich anthropologisch systematischen wie historisch dialektischen Konstruktion des Zusammenhangs von Arbeit und Konsumption wird eine theoretische Position für eine „*progressive*“ *Deutung moderner Freizeit- und Wertwandelproblematik* geschaffen. Aus dieser Position heraus kann es nicht um eine einseitige Prioritätssetzung für Arbeit und Produktion gehen, sondern um ein der historischen Situation angemessenes Zusammenspiel von Arbeitszeit und Freizeit, Arbeit, Tätigkeit und Muße, Produktion und Konsumption unter dem Ziel der „vollen Entwicklung des Individuums“. Historisch wie biographisch kann so der Akzent sich zeitweise durchaus verlagern auf Freizeit, freie Tätigkeit, Muße, Konsumption. Von einem solchen zugleich dynamischen und differenzierten anthropologischen Ansatz her werden Sackgassen vermieden, die den Kern des Menschlichen in einem genetischen bzw. psychischen „An-sich“ festzumachen suchen und dabei das Wechselspiel zwischen anthropologischen und sozialen Faktoren ausblenden. Tatsächlich kann das Menschliche je nach sozialer Situation unterschiedlich erscheinen, ohne den menschlichen Kern, das Humane, den Anspruch auf „volle Entwicklung des Individuums“ aufgeben zu müssen. Die kapitalistische Gesellschaft hat in ihrer Spätphase beim Übergang in eine nachindustrielle Formation offensichtlich zunehmend eine Lage geschaffen, in der die Möglichkeiten des Menschen gefordert werden, wie auch zugleich eine Chance erhalten, die eher mit den Begriffen freie Zeit, Tätigkeit, Muße, Konsumption angesprochen sind als mit den bisher herrschenden Vokabeln Arbeit und Produktion. Nur eine Anthropologie, die auch für diese Seiten des Menschlichen Perspektiven entbindet, ohne den historisch-dialektischen Zusammenhang zur polit-ökonomischen Basis zu vernachlässigen, vermag eine Grundlage für gegenwärtiges politisches wie pädagogisches Handeln abzugeben.

Die von KARL MARX formulierte Anthropologie ist nicht ohne Einfluß auf die „*Arbeiterbewegung*“ geblieben, die sich seit dem 19. Jahrhundert in Europa und so auch in Deutschland vor allem über die Gewerkschaften und die sozialistischen (sozialdemokratischen) Parteien entwickelte. Unterschiedlich bestimmt wurde weniger das anthropologisch begründete Ziel als der politische Weg. Während MARX die proletarische Revolution für unvermeidbar hielt, schlug die Arbeiterbewegung Westeuropas und der USA (wie übrigens zunehmend heute auch die alternativ grüne Bewegung) in ihren dominierenden

Kräften zunehmend einen „reformistischen“ Weg ein. Über diesen Weg wurde sie zunächst in der Weimarer Republik, schließlich in der Bundesrepublik Deutschland – bei aller Problematik im Hinblick auf die anthropologische Zielsetzung – staatstragend. Das Credo, das in der von MARX formulierten sozialistischen Anthropologie steckt, daß nämlich Arbeit und Muße, „Zucht“ und „Freiheit“ über Zeit vermittelbar sei, trägt bis zur 35-Stunden-Kampagne heute die Arbeitszeitkämpfe der Gewerkschaften und der Sozialdemokratie – auch wenn sich inzwischen ein elementares Motiv als sehr viel stärker zu erweisen beginnt: Freizeit als Sicherung von Arbeitszeit. In diesem Motiv kehrt sich zwar die bisherige historische Argumentation um: War bisher Arbeitszeit Grundlage für Freizeit, diese Voraussetzung für freie Tätigkeit und Muße, soll nun die Verkürzung von Arbeitszeit Arbeitsplätze sicherer machen. Jedoch muß sich gerade an der Weiterentwicklung der Produktivkräfte und der völlig veränderten historischen Konstellation der Produktionsverhältnisse erweisen, ob eine komplexe dialektische Anthropologie wie die von MARX sich auch heute noch als tragfähig zu erweisen vermag.

5. *Bürgerinitiativen entwickeln Modelle für eine alternative selbstorganisierte Zusammen- „Arbeit“ von Konsumenten und Experten*

„Bürgerinitiativen sind spontane, zeitlich in der Regel begrenzte, organisatorisch lockere Zusammenschlüsse von Bürgern, die sich außerhalb der traditionellen Institutionen und Beteiligungsformen der repräsentativen Parteiendemokratie zumeist aus konkretem Anlaß als unmittelbar Betroffene zu Wort melden“. „Der Bruch, welchen die Bürgerinitiativbewegung signalisiert, bezeichnet ... einen geistigen Strukturbruch: ... die überkommenen Orientierungen der ‚Arbeitsgesellschaft‘ werden auf breiter Front von den Werten einer arbeitsjenseitigen Freizeitwelt bedrängt“. „Die Bürgerinitiativbewegung avanciert ... zum natürlichen politischen Hauptverbündeten dieses Wertwandels“ (GUGGENBERGER 1980, S. 18f.; 10).

Der seit den 70er Jahren reaktivierte *Begriff von „Bürgerinitiativen“* stärkt für eine pädagogische Anthropologie das Leitbild des „Betroffenen“ als eines politischen Bürgers, der in Muße und Freizeit selbstorganisiert politische Arbeit insbesondere in Wohnumfeld und Gemeinwesen, leistet. Zugleich steckt im Begriff der „Bürgerinitiative“ ein neues Kooperationsmodell zwischen Bürgern und Experten: der aktivierte Konsument und der qualifizierende Professionelle.

Damit zeichnet sich am Begriff „Bürgerinitiative“ eine *neue Perspektive für eine pädagogische Anthropologie* ab: ein Menschenbild, das Arbeit und Muße, Arbeitszeit und Freizeit differenziert dialektisch verbindet. Sowohl Freizeitbürger wie Arbeitsbürger, Konsument wie Experte, Tourist wie politischer Bürger werden „Rollen“ für den Menschen der „nachindustriellen“ Gesellschaft, die er jedoch souverän selbstbestimmt aus sozialer Vernunft je nach Situation gesellschaftlich einzubringen und miteinander in Beziehung zu halten hat. Dies scheint die historisch eigentlich neue pädagogische Zielqualität: Die souveräne Handhabung der menschlichen Möglichkeiten in Arbeit wie Muße, Produktion wie Konsumption, Aktion wie Kontemplation, Veränderung wie Genuß. Aus diesem Ziel der „Zeitsouveränität“ (TERIET 1977) heraus ist auch der Kampf um eine demokratischere und sozialere Gesellschaft neu zu aktivieren als ein Kampf, der den angezielten „Genuß“ bereits in sich als Element der gegenwärtigen Lebensweise und Lebensqualität aufnimmt.

6. Der „dualistische“ Arbeits- und Freizeitbürger wird zu einem neuen Lernziel

„Weniger arbeiten, damit alle arbeiten – und besser leben“ (Slogan der CFDT 1978 nach GORZ 1983, S. 7).

„Was das Reich der Freiheit angeht, so wird es sich dank der Verringerung der Arbeitszeit und der Minderung der Anstrengungen, welche die Produktion des Lebensnotwendigen erfordert, allmählich entfalten. Kurz, es kann nur eine *dualistische* Lösung geben“ (GORZ 1980, S. 87).

„Mündig kann ein Mensch heute nur werden, wenn er ein Hobby hat“ (Hausfrau, 43 Jahre).

„Die Erziehung ... soll den Menschen abliefern als ihr *Werk* an das Gesamtleben im *Staate*, in der *Kirche*, im allgemeinen freien *geselligen Verkehr* und im *Erkennen oder Wissen*“ (SCHLEIERMACHER 1826: 1957, S. 28f.).

a) Dualistisches Gesellschaftskonzept

Die Durchsetzung einer neuen pädagogischen Anthropologie bleibt an die *Schaffung einer neuen gesellschaftlichen Lebensstruktur* gebunden, die Arbeitszeit und Freizeit, Arbeit, freie Tätigkeit und Muße in sich vermittelt. Diese gesellschaftliche Lebensstruktur wird gegenwärtig als „dualistische Gesellschaft“ (GORZ 1980), „Dualwirtschaft“ (HUBER 1979; BERGER u. a. 1982) u. ä. angesprochen. Über „Alternativbewegung“ (HUBER 1981; KLÖNNE 1982), „Gegenwirtschaft“, „Alternativökonomie“ (BENSELER u. a. 1982), „Gegengesellschaften“ (HOLLSTEIN 1981) wird eine „Transformationsstrategie“ (SKIRKE/WORSCH 1982) in eine neue Gesellschaftsformation gesucht.

Diese „Transformationsstrategie“ setzt in der Regel in der gesellschaftlich „disponiblen Zeit“ an und bemüht sich, die gesellschaftlich wünschenswerten „alternativen“ Modelle über eine Aktivierung von „Freizeit“ einzuführen. Die schrittweise Veränderung der zunächst weiterhin kapitalistisch organisierten Arbeitszeit wird dabei ebenfalls impliziert. Hier jedoch bleibt die entscheidende Barriere. Sie aufzuheben oder zumindest erträglicher zu gestalten, wird nicht zuletzt auch die Frage einer entsprechend konzipierten pädagogischen Anthropologie sein. Das bedeutet, daß die menschlichen Fähigkeiten nicht nur im Hinblick auf Arbeit *oder* Muße, Arbeitszeit *oder* Freizeit, sondern im Hinblick auf beide Bereiche zu diskutieren und zu entwickeln wären. Insbesondere die Fähigkeit zur „Alternative“, zum „innovativen Lernen“ (CLUB OF ROME 1979), zur Entwicklung neuer Fähigkeiten über den außerberuflichen Weg im ökonomischen, sozialen, politischen wie kulturellen Bereich wäre stärker als bisher zu berücksichtigen.

Eine „moderne“ pädagogische Anthropologie hat dafür ein Leitbild zu entwickeln, das *Fähigkeiten für Arbeitszeit und Freizeit*, Arbeit, freie Tätigkeit und Muße, Produktion und Konsumption, Askese und Genuß, Rationalität und Sinnlichkeit, Einsamkeit und Geselligkeit, Freiheit und Solidarität weltweit entbindet.

b) Dialektisches Erziehungsziel

Ein gegliedertes *Erziehungsziel*, damit auch ein anthropologisches Leitbild mit mehreren sich dialektisch ergänzenden Fähigkeitsschwerpunkten hat es bereits bei FRIEDRICH SCHLEIERMACHER gegeben. Zwar haben sich die Fähigkeitsbereiche und ihre Benennungen bis heute verschoben. Im „Staat“ wurde noch vorliberalistisch das Ökonomische

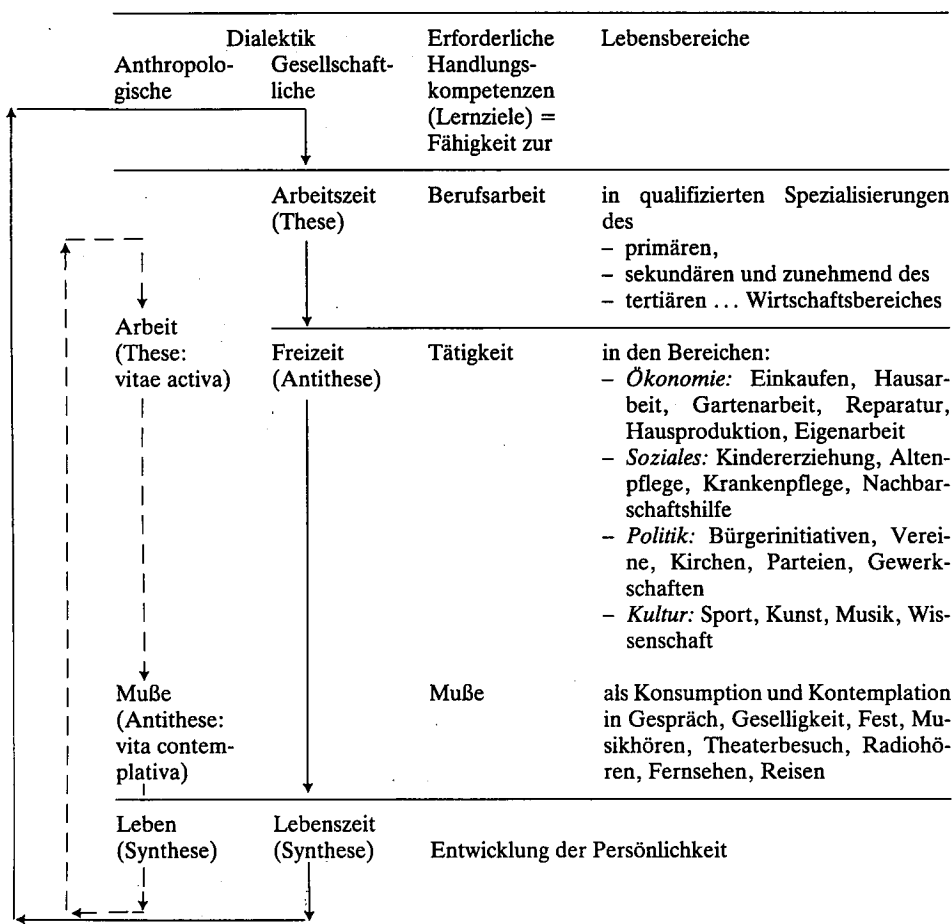
mitgedacht, die Kirche erhält einen für heute zu starken Stellenwert. Dennoch finden sich in einer „modernen“ Lebensgliederung die angesprochenen Elemente wieder, kann SCHLEIERMACHERS Hinweis den Versuch stützen, ein differenziertes anthropologisches Leitbild für die Pädagogik der „Moderne“ zu entwerfen.

Für diesen Versuch wäre die anthropologische Vereinseitigung pädagogischer Leitbilder der erziehungswissenschaftlichen Tradition zu überwinden. Die im Anschluß an MARX skizzierte *dialektische Anthropologie* dürfte hierfür eine erste Grundlage abgeben. Im Anschluß an das Konzept einer „dualistischen Gesellschaft“ würde eine „dialektische Anthropologie“ bedeuten müssen, daß die Fähigkeit zur professionellen Arbeit in Produktion und Dienstleistung in begrenzter Arbeitszeit wie die Fähigkeit zu freier Tätigkeit und Genuß, aktivem Konsum und politischer Initiative in Freizeit und Muße gleichermaßen Elemente des Leitbildes eines emanzipierten Bürgers in der „nachindustriellen“ Gesellschaft sein müßten.

Eine „dialektische Anthropologie“ weist auf eine „*dialektische Philosophie*“ zurück, die „Sein“ und „Bewußtsein“ als Wechselverhältnis auffaßt. Der berühmte Satz „Das Sein bestimmt das Bewußtsein“ meint das faktische Bewußtsein, nicht das kritische. Sonst wären eine dialektische Philosophie wie eine dialektische Anthropologie absolet. Das bedeutet aber, daß die Wahrheit der Wirklichkeit, daß das für Wirklichkeit über „revolutionäre Praxis“ als durchsetzbar Denkbare auch an Bewußtseinsentscheidungen gebunden bleibt. Gesetzt den Fall, eine „Freizeitgesellschaft“ wäre aufgrund rationalisierbarer Produktionsvorgänge faktisch möglich, aufgrund ökonomischer Interessen des Kapitals sowie aufgrund moralischer Positionen der Politik (Gewerkschaften, Sozialdemokraten, Kirchen) nicht gewünscht, würde eine „Arbeitsgesellschaft“ praktisch wie ideologisch gegen das Mögliche durchgehalten, „weil nicht sein kann, was nicht sein darf“. Wäre das gesellschaftliche Bewußtsein (wie häufig) gespalten, das Kapital zunehmend an einer „Freizeitgesellschaft“ interessiert, die Politik aber merkte dies gar nicht oder zu spät, käme es zum „cultural lag“, einem nachhinkenden gesellschaftlichen wie anthropologischen Bewußtsein, faktisch zu „Entfremdung“ und „Ausbeutung“, nun aber über die Freizeit. Nur wenn die politische Vernunft der ökonomischen zumindest parallel, möglichst jedoch vorausläuft, lassen sich neue Emanzipationschancen rechtzeitig oder gar vorzeitig entdecken, läßt sich neue Entfremdung vermeiden. Die gesellschaftstheoretische Frage wird so zu einem gesellschaftspolitischen Problem. Diese Konstellation bestimmt auch gegenwärtig den Hintergrund für den Entwurf einer pädagogischen Anthropologie. Nur, daß begrifflich weder eine reine „Freizeitgesellschaft“, noch aber weiterhin die alte „Arbeitsgesellschaft“ den Trend der Wirklichkeit einfängt. Vielmehr dürfte nur ein Drittes, die Konzeption einer freizeitorientierten „Arbeitsgesellschaft“, einer „Arbeits-Freizeit-Gesellschaft“, einer auf Leistung weiterhin basierenden „Freizeitgesellschaft“, kurz, ein „dualistisches“ Konzept, damit auch die Vorstellung eines „homo faber ludens“, der sich entwickelnden wie zu fördernden Struktur der gesellschaftlichen Wirklichkeit entsprechen.

c) Dynamisches Kompetenzmodell

Aus einer dialektischen Anthropologie würde sich folgendes dynamisches Kompetenzmodell als Rahmen für die *Entwicklung von Lernzielkriterien* ableiten lassen:



Dieses Kompetenzmodell zeigt auch, daß die eigentlich anthropologische Dialektik von Arbeit, Muße und Leben eingelagert ist und in *Spannung* steht zur *gesellschaftlichen Dialektik* von Arbeitszeit, Freizeit und Lebenszeit. Das bedeutet, daß auch zu lernen ist, im Rahmen der gesellschaftlichen Dialektik die eigentliche anthropologische Dialektik durchzuhalten bzw. durchzusetzen. Darin liegt die kritische Potenz einer dialektischen Anthropologie, da sie wie z. B. in der Alternativbewegung das Aufreißen der anthropologischen Bezüge in Frage stellt und zu überwinden sucht. Zugleich weist sie einen doppelten Arbeitsbegriff in Berufsarbeit (Lohnarbeit) und Freizeitarbeit (unbezahlter, gesellschaftlicher Arbeit) auf, der anthropologisch zusammenzudenken ist und nur so auch gesellschaftlich fruchtbar bleibt. Darin steckt die Kritik an einer Teilung des Arbeitsbegriffs aus Kapitalinteressen und die Tendenz zu ihrer Überwindung. Dieses Modell erweist schließlich auch Muße in Konsumption und Kontemplation als die eigentliche anthropologische Antithese zur Arbeit, die gesellschaftlich wie individuell gegen die nachwirkenden Tendenzen einer überholten industriellen Epoche für eine nachindustrielle Gesellschaft überhaupt erst wieder zu erkämpfen wäre. Im Mußebegriff steckt langfristig das eigentlich kritische Potential der Freizeit, das erst noch politisch wie pädagogisch zu heben sein dürfte.

Das bedeutet konkret, daß *eine einseitige anthropologische Fixierung auf „Arbeit“ zu überwinden* ist. Ebenso wenig kann es jedoch eine einseitige Fixierung auf eine „Freizeitpersönlichkeit“ geben, wie sie HORST W. OPASCHOWSKI (1983) hypostasiert, sondern „Arbeiter“ und „Freizeiter“ werden zu Möglichkeiten in der modernen Persönlichkeit, die im Tages-, Wochen-, Jahres- wie Lebenszusammenhang dialektisch in immer neue Verbindungen miteinander eintreten und eintreten können müssen. Arbeitszeit und Freizeit, Arbeit und Muße stellen dabei gegeneinander kritische Korrelate dar. Erst wenn sie gegeneinander Kritik entbinden, treten sie in ein dialektisches Verhältnis zueinander ein, wird Mündigkeit durch sie hindurch für den modernen Menschen möglich. Erst eine derartige dialektische Anthropologie, die Arbeit und Muße, Lohnarbeitszeit und Freizeit, Produktion und Konsumption für die aktuelle historische Situation des Übergangs in eine nachindustrielle Informations- und Dienstleistungsgesellschaft vermittelt, wird eine angemessene Grundlage für eine auf Zukunft gerichtete Pädagogik darstellen können.

Literatur

- BELL, D.: Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/M. ²1976 (New York 1973).
- BENSELER, F./HEINZ, R. G./KLÖNNE, A. (Hrsg.): Zukunft der Arbeit. Hamburg 1982.
- BERGER, J./MÜLLER, J./PFRIEM, R. (Hrsg.): Kongreß Zukunft der Arbeit. Wege aus der Massenarbeitslosigkeit und Umweltzerstörung. Materialien 4800 Bielefeld 1: Kongreßbüro „Zukunft der Arbeit“, Webereistr. 28. 1982.
- BOLLNOW, O. F.: Einfache Sittlichkeit. Göttingen ²1962.
- CAPRA, F.: Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. 1982. Bern: Scherz 1963.
- CLUB OF ROME: Zukunftschance Lernen. Bericht für die achtziger Jahre. Hrsg. v. AURELIO PECCEI. 1979. (München) ²1981.
- COMENIUS, J. A.: Große Didaktik. 1657. Hrsg. v. ANDREAS FLITNER. Düsseldorf: Küpper 1954, ³1966.
- DAHRENDORF, R.: Die Arbeitsgesellschaft ist am Ende. In: Die Zeit Nr. 48 (26.11.1982).
- ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Bd. 1. 1936 Frankfurt ²1977; Bd. 2. Frankfurt ⁸1982.
- FOURASTIE, J.: Die 40000 Stunden. Aufgaben und Chancen der sozialen Evolution. Düsseldorf. Econ 1966 (Paris 1965).
- FREIZEITPÄDAGOGIK. Zeitschrift für kritische Kulturarbeit, Freizeitpolitik und Tourismusforschung. Bielefeld: Kleine Verlag (seit 1979).
- GARTNER, A./RIESSMAN, F.: Der aktive Konsument in der Dienstleistungsgesellschaft. Zur politischen Ökonomie des tertiären Sektors. Frankfurt/M. 1978 (New York 1974).
- GIESECKE, H.: Einführung in die Pädagogik. München 1969.
- GORZ, A.: Abschied vom Proletariat. Frankfurt/M. 1980.
- GORZ, A.: Ökologie und Politik. Beiträge zur Wachstumskrise. Reinbek 1977. 19.–22. Tsd. 1980 (Paris 1975).
- GORZ, A.: Wege ins Paradies. Thesen zur Krise, Automation und Zukunft der Arbeit. Berlin 1983 (Paris 1983).
- GUGGENBERGER, B.: Bürgerinitiativen in der Parteiendemokratie. Von der Ökologiebewegung zur Umweltpartei. Stuttgart 1980.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. 1965. In: HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt/M. ⁶1973, S. 146–168.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M. 1968.
- HOLLSTEIN, W.: Die Gegengesellschaft. Alternative Lebensformen. Reinbek 1981.
- HUBER, J. (Hrsg.): Anders arbeiten – anders wirtschaften. Dualwirtschaft. Frankfurt/M. 1979.
- HUBER, J.: Wer soll das alles ändern? Die Alternativen der Alternativen. Berlin 1980, ²1981.
- HUMBOLDT, W. v.: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. 1792. In: Wilhelm von Humboldt. Hrsg. von HEINRICH WEINSTOCK. Frankfurt/M. 1957, S. 21–55.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. Ca. 1810. In: Wilhelm von Humboldt. Hrsg. von HEINRICH WEINSTOCK. Frankfurt/M. 1957, S. 126–134.
- ILLICH, I., u. a.: Entmündigung durch Experten? Reinbek 1979.

- INGLEHART, R.: Wertwandel in den westlichen Gesellschaften. In: KLAGES/KMIECIAK 1979, S. 279–327.
- JAHODA, M.: Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Weinheim 1983.
- JUGEND '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Studie im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell. Durchgeführt von Psychodata (FISCHER/FISCHER/FUCHS/ZINNECKER). 2 Bände. Opladen ²1982.
- KLAGES, H./KMIECIAK, P. (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt 1979.
- KLÖNNE, A.: Zwischenbemerkungen: Zum Verhältnis von Alternativbewegung- und Arbeiterbewegung. In: BENSELER u. a. 1982. S. 55–62.
- LITT, TH.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn 1955. ⁵1958. (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst, 15.)
- MARX, K.: Auszüge aus James Mills Buch „Eléments d'économie politique“, Paris 1923. Geschrieben 1844. MEW Erg. Bd. I. Berlin 1977, S. 443–463.
- MARX, K.: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Bd. 3 1844. Berlin ⁷1959.
- MARX, K.: Die Frühschriften. Hrsg. von SIEGFRIED LANDSHUT. Stuttgart 1953 a.
- MARX, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. 1857/58. Berlin 1953 b.
- MARX, K.: Manifest der kommunistischen Partei. 1847. In: MARX 1953 a. S. 525–560.
- MARX, K.: Nationalökonomie und Philosophie. 1844. In: MARX 1953 a. S. 225–316.
- MARX, K./ENGELS, F.: Die deutsche Ideologie. 1845. Berlin ³1957.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MÜLLER, C. W.: Vom Verschwinden der Arbeit und vom Wandel der Werte. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 3/1984.
- MÜLLER-WICHMANN, CHR.: Zeitnot. Untersuchungen zum „Freizeitproblem“ und seiner pädagogischen Zugänglichkeit. Weinheim 1984.
- NAHRSTEDT, W.: Die Arbeit der Zukunft. In: Sozialmagazin 3/1983 c, S. 42–49.
- NAHRSTEDT, W.: Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit? In: Zeitschrift für Pädagogik. 18. Beiheft. 1983 a, S. 250–257.
- NAHRSTEDT, W.: Entfremdung durch Freizeit? In: Frankfurter Hefte 9/1977, S. 29–35.
- NAHRSTEDT, W.: Lernziel „Arbeitslosigkeit“. Organisierte Langeweile oder Demokratisierung der Gesamtzeit? In: Zeitschrift für Pädagogik. 17. Beiheft 1981, S. 107–110.
- NAHRSTEDT, W.: Offene Jugendarbeit zwischen Arbeitslosigkeit und neuer Mußkultur. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 3/1983 b, S. 156–167.
- NAHRSTEDT, W./HEY, B./FLOREK, CHR. (Hrsg.): Freizeitdidaktik. Vom lehrerzentrierten Unterricht zum selbstorganisierten Lern-Environment. Teil 1: Theoretische Grundlagen der Freizeitdidaktik. Bielefeld 1984. (Bielefelder Hochschulschriften Abt. Freizeitpädagogik/Sozialpädagogik 59.)
- NAHRSTEDT, W./HEY, B./FLOREK, CHR. (Hrsg.): Freizeitdidaktik. Vom lehrerzentrierten Unterricht zum selbstorganisierten Lern-Environment. Teil 2: Freizeitdidaktik einzelner Problembereiche und Handlungsfelder. Bielefeld 1984. (Bielefelder Hochschulschriften Abt. Freizeitpädagogik/Sozialpädagogik 60.)
- OPASCHOWSKI, H. W.: Arbeit und Freizeit im Wandel: Entwicklung neuer Lebens- und Erziehungsziele. In: Freizeitpädagogik 1–2/83, S. 2–17.
- ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Band 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover 1966, ⁴1976. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971.
- SCHLEIERMACHER, FR.: Die Vorlesung aus dem Jahre 1826. In: Friedrich Schleiermacher: Pädagogische Schriften. Hrsg. von ERICH WENIGER. Düsseldorf 1957, Band 1.
- SKIRKE, U./WORSCH, J.: Eckpunkt einer linken Transformationsstrategie. In: BERGER u. a. 1982, S. 168–172.
- SOMBART, W.: Der moderne Kapitalismus. Historisch-systematische Darstellung des gesamteuropäischen Wirtschaftslebens von seinen Anfängen bis zur Gegenwart. ³1902. 3 Bände. München 1927–1928.
- TERIET, B.: Die Wiedergewinnung der Zeitsouveränität. In: Technologie und Politik 8. Reinbek 1977, S. 75–111.
- TÖRNER STIER CREW: Ausbruch. 1980. WEA 58125 S. 1. S. bereits in: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft 1983, S. 253.
- TOURRAINE, A.: Die postindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/M. 1972 (Paris 1969).
- VORSTAND DER SPD (Hrsg.): Theorie und Grundwerte. Bonn 1982.
- ZIEHE, TH.: Pubertät und Narzißmus. Köln 1975.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfgang Nahrstedt, Droste-Hülshoff-Str. 39, 4800 Bielefeld 1

Diskussionsverläufe

Die Teilnehmer am Symposium reagieren entweder inhaltlich auf die vorangegangenen Referate, hinterfragen, kritisieren, versuchen Begriffe zu klären und die aufgeworfenen Probleme zu präzisieren oder entwickeln in mehr oder weniger umfangreichen Statements eigenständige Positionen, die durch weitere Perspektiven und andere Akzentsetzungen, durch differierende Interpretationen der gesellschaftlichen Verhältnisse und möglicher pädagogischer Reaktionen den Bewußtseinshorizont für die Problematik zu erweitern und das Thema dadurch neu zu fassen suchen.

Ein wesentlicher Diskussionspunkt ist die Frage nach dem Arbeitsbegriff. HELGA THOMAS macht deutlich, daß die beiden Referenten unterschiedliche Arbeitsbegriffe verwenden. Während RÜCKRIEM Arbeit klassisch-marxistisch im Sinne von Aneignung der Natur definiere, sähe NAHRSTEDT Arbeit eher im Sinne von Erwerbsarbeit. Frau THOMAS betont die Notwendigkeit einer Differenzierung und Verständigung. HERMANN SCHEPP bezieht sich auf einen Satz in RÜCKRIEMS Referat, wonach es eine neue Form von Arbeit gäbe, in der sich der Mensch als Selbstzweck gälte. SCHEPP sieht in der MARXSchen Anthropologie zwei Grundthesen:

1. Der Mensch ist ein arbeitendes Naturwesen.
2. Der Mensch ist von Natur aus Gemeinwesen.

Beides, so SCHEPP, bedinge sich gegenseitig, eines sei ohne das andere undenkbar. Wir sähen unser Wesen in unseren Produktionen wie in einem Spiegel. Arbeit sei demnach ein soziales Medium, Arbeit ermögliche Sozialisation und dürfe nicht aus dem sozialen Kontext isoliert werden. Auf eine doppelte Bedeutung von Arbeit weist auch TIMM KUNSTREICH hin. Arbeit sei sowohl Lohnarbeit als auch wesentliches Element des Herrschafts-Abhängigkeits-Verhältnisses. Dieser zweite Aspekt dürfe nicht zu kurz kommen. CHRISTIANE MÜLLER-WICHMANN räumt ein, daß die Definition Arbeit gleich Lohnarbeit unzulänglich sei, eine Auflösung in die Kategorie Tätigkeit sei ihrer Ansicht nach jedoch keine Alternative. Sie plädiert für neue Formulierungen, die sowohl Erwerbs- und Reproduktionsarbeit als auch andere Bereiche von Arbeit umfaßten. Auch FRITZ RÜDIGER VOLZ betont einen doppelten Charakter von Arbeit. Einerseits sei Arbeit ein Naturverhältnis – und unser Naturverhältnis sei problematisch geworden, andererseits sei Arbeit auch ein kultureller Begriff, der von Anfang an mehr leisten solle, als nur eine bestimmte ökonomische Tätigkeit darzustellen, er sei im Selbstverständnis der bürgerlichen Gesellschaft von Anfang an Kampfbegriff, in dem historische Ansprüche angemeldet und legitimiert würden.

Derzeit identifiziere der Arbeitsbegriff keine spezifisch-konkrete nützliche Tätigkeit, jede nützliche Tätigkeit könne sowohl Arbeit als auch Nicht-Arbeit sein. Die Arbeit als realer gesellschaftlicher Vorgang einerseits und der Arbeitsbegriff als das Bündel von anthropologischen, geschichtsphilosophischen und erkenntnistheoretischen Vorstellungen andererseits hätten einen enormen Problemüberhang erzeugt, der mittels und im Arbeitsbegriff nicht mehr lösbar sei und auch nicht dadurch zu lösen sei, daß man Begriffe wie Freizeit und Muße einführe, die in unserer kulturellen Tradition aus diesem Gegensatz heraus bestimmt worden seien. Als konkrete Alternative, den Arbeitsbegriff neu zu fassen, erscheint VOLZ die HABERMASsche Unterscheidung von instrumentellem und kontemplativem Handeln nützlich.

HORST OPASCHOWSKI ist der Meinung, daß die Pädagogik auf Struktur- und Wertewandel reagieren müsse. Er plädiert für die Pädagogik, die Freizeit als Ausgangspunkt ihrer Betrachtung gewählt habe. Die Freizeitpädagogik habe erkannt, daß immer mehr Menschen freizeitorientierter leben. Dies bedeute nicht, daß die Menschen von der Arbeit nichts mehr wissen wollten, sondern daß die Beziehung Arbeit/Freizeit neu definiert werden müsse. Dies sei festzustellen in der Tendenz: nicht mehr nur Arbeit und keineswegs nur Freizeit, sondern beides aufeinander bezogen. Erwerbsarbeit erscheine nur noch als das halbe Leben, man wolle zum Arbeitsethos die Mußeidee dazuhaben. Für

OPASCHOWSKI besteht die Krise der Arbeitsgesellschaft deshalb auch darin, daß sich die Gesellschaft nicht mehr nur durch Erwerbsarbeit definiere, wie dies jahrzehntelang der Fall gewesen sei – und dies fordere Antworten der Pädagogik, ganz gleich aus welcher Richtung. Anders beurteilt HELGA THOMAS die Ansätze der Freizeitpädagogik. Sie hat den Verdacht, daß die Pädagogik Krisensituationen als Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen begreife. Soziale Probleme und Krisen seien mit Pädagogik ohnehin nicht zu lösen, so werde Pädagogik zum Reparaturbetrieb und pädagogische Theorie zum Legitimationsverfahren für das, was repariert wird. Auch KARL-HEINZ HEINEMANN sieht in der Freizeitpädagogik die Gefahr, daß arbeitslose Pädagogen hier einen Markt entdeckten und damit Blumen an die Ketten der gesellschaftlichen Bedingungen knüpften. Er ortet das Zentrum der Krise der Arbeitsgesellschaft in der Arbeitslosigkeit. Für Arbeitslose habe sich der Gegensatz von Arbeitszeit und Freizeit längst individuell aufgelöst. In unserer Gesellschaft könne die Vergesellschaftung aber nur über die Arbeit laufen. Deshalb gehe es um Veränderungen von Arbeitsbedingungen allgemein, dies sei aber kein Freizeit-, sondern ein Bildungsproblem. TIMM KUNSTREICH scheinen die freizeitpädagogischen Ausführungen NAHRSTEDTS ebenfalls zu harmonistisch. Er vermißt die Kategorie des Klassenkampfes. Es bedürfe eines Bruchs in der Anthropologie: gegen die bürgerliche hegemoniale Theorie der Pädagogik müsse eine antihegemoniale Theorie gesetzt werden, die anstatt individualistisch mehr kollektivistisch orientiert sein müsse. Die berufspolitischen Aspekte der Freizeitpädagogik sieht FRITZ RÜDIGER VOLZ nicht in der Problematik des pädagogischen Reparaturbetriebs oder des Blumen-an-Ketten-Knüpfens, er sieht hier neue Formen der sozialen Enteignung und sozialer Herrschaft ins gesellschaftliche Haus stehen. Und solche kulturellen Enteignungsprozesse durch bemühte Freizeitpädagogen scheinen ihm um so wahrscheinlicher, je eher diese von ihrer Tätigkeit und von ihrem gesellschaftlichen Verständnis ein technisch-instrumentelles Bild hätten.

Daß angesichts einer Strukturkrise an der Schwelle des nachindustriellen Zeitalters nur *ein* Symposium des 9. Kongresses der DGfE das Thema Anthropologie im Titel trägt, bemängelt E. BORNEMANN. Er fordert die Bemühung der Pädagogen um eine Anthropologie, die über Arbeit und Muße hinausgehen müsse und die Stellung des Menschen in der Welt mit allen ihren Verantwortungen beinhalte.

VOLKER BUDDRUS deutet auf eine wesentliche Einschränkung der Thematik durch die Referenten hin. Beide Referate seine sowohl anthro- als auch eurozentrisch. Diese Einschränkung basiere auf einer Dominanz europäischen Denkens und der Totalsetzung menschlicher Tätigkeit. Sie beziehe nicht ein, daß die augenblickliche Krise, die Minikrise des Zugangs zur Erwerbsarbeit, mit ein Ausdruck der Überlebenskrise sei: Und zwar sowohl – nach der Exterminismusthese – durch die Gefahr der Auslöschung der Gattung infolge der Hochentwicklung der Produktivkräfte als auch durch die Zerstörung der ökologischen Kreisläufe, die durch Arbeit, durch die Wirksamkeit der Produktivkräfte dermaßen gefährdet seien, daß sie umzukippen drohten.

Insofern seien die Thesen der Referenten zu stark auf den Menschen bezogen, berücksichtigten zu wenig den Teil der Natur, der nicht menschliche Natur sei. Eurozentrisch seien die Ausführungen, weil der wirtschaftliche Reichtum, der in diesen Thesen deutlich geworden sei, ein gestohlener Reichtum sei – durch Ausbeutung der Dritten Welt. Wenn es also um die Relation „gesellschaftliche Realität und pädagogische Anthropologie“ gehe, dann müsse an erster Stelle, so BUDDRUS, eine Überlebensanthropologie stehen.

Anschrift des Autors:

Fritz Gairing, Adolfstr. 12, 1000 Berlin 61

Berufliches Lernen unter den Bedingungen von Arbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel

Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen und Konzepte

ADOLF KELL

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit unter berufspädagogischen Aspekten*

Auf dem 9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sind im Frühjahr 1984 von Mitgliedern der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik Probleme erörtert und zur Diskussion gestellt worden, über die hier zusammenfassend berichtet werden soll¹.

Einerseits leisten alle Vorträge unter berufspädagogischen Aspekten einen je eigenen Beitrag zur übergreifenden Kongreßthematik, ohne diese auch nur annähernd erschöpfend behandeln zu können. Andererseits ist durch Vorberatungen und Abstimmungen innerhalb unserer Sektion verhindert worden, daß sie beziehungslos nebeneinander stehen. Auf die thematischen Zusammenhänge soll deshalb in dem folgenden Überblick besonders hingewiesen werden.

Unausgesprochen gehen alle Beiträge davon aus, daß Arbeitslosigkeit keine konjunkturelle Erscheinung von kurzer Dauer, sondern ein langfristiges strukturelles Problem unserer Gesellschaft ist. Die Klärung der Frage nach den Ursachen dieses gesellschaftlichen Problems wurde nicht in den Vordergrund gerückt, weil eine weitere Übereinstimmung darüber zu bestehen scheint, daß die Ursachen nicht im Bildungssystem liegen und deshalb auch nicht mit Mitteln der Bildungspolitik beseitigt werden können, schon gar nicht mit erziehungswissenschaftlicher Anstrengung und auch nicht mit theoretisch noch so gut begründeten pädagogischen Maßnahmen. Daß aus dieser Einsicht für Erziehungswissenschaftler und Pädagogen nicht Fatalismus und Resignation resultieren dürfen, sondern besondere Anstrengungen gefordert sind zur Verhinderung, Abschwächung oder Kompensation der Folgen, die sich aus dieser gesellschaftlichen Problemlage ergeben, scheint ein dritter Punkt gemeinsamer Einsichten und Überzeugungen zu sein.

Im einführenden öffentlichen Vortrag von K. STRATMANN über „Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik“ wird die Betroffenheit der Erziehungswissenschaft als

* Zusammenfassende Berichte über die Beiträge zu den drei Themenbereichen des 2. Symposiums lieferten die Gesprächsleiter F. ACHTENHAGEN, A. LIPSMEIER, G. KUTSCHA.

1 Die Vorträge sind (zum Teil in überarbeiteter und gekürzter Fassung) in verschiedenen Heften der Zeitschrift für Pädagogik (STRATMANN 1984) und in verschiedenen Heften der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik erschienen – zumeist im 5. Beiheft der ZBW, das von KELL/LIPSMEIER (1984) herausgegeben worden ist. Darüber hinaus haben Mitglieder der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen von Symposien und Arbeitsgruppen anderer Kommissionen, in denen sie zugleich Mitglied sind, Beiträge mit berufspädagogischen Akzenten geleistet, auf die hier aber nur hingewiesen werden kann (z. B. zur Erwachsenenbildung und zur Bildungsforschung in der Dritten Welt).

sozialwissenschaftlich orientierte Disziplin allgemein und die der Berufspädagogik als eine ihrer Teildisziplinen (einer ihrer Schwerpunkte) speziell vor der gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemlage thematisiert. So wie sich spezifische Probleme für eine Arbeits- und Leistungsgesellschaft ergeben, wenn die Erwerbsarbeit als Kristallisationspunkt gesellschaftlicher Leistungserstellung, Einkommensverteilung und Statuszuweisung für einen erheblichen Teil der Bevölkerung entfällt, so treffen die Aussagen und Konzepte von Berufsbildungs- und Berufssozialisationstheorien in bezug auf Jugendliche und Erwachsene nicht mehr zu, die außerhalb beruflicher Qualifizierungs- und beruflich organisierter Arbeitsprozesse bleiben. War die zentrale Stellung des Berufs und dessen begriffliche Fassung in einschlägigen pädagogischen Theorien spätestens seit der Industrialisierung problematisch geworden, so scheint sie angesichts strukturell bedingter und langfristiger Arbeitslosigkeit völlig obsolet, ja radikal in Frage gestellt zu sein.

Aber was soll an die Stelle des Berufs treten, wenn z.B. die praktische Frage zu beantworten ist, ob *jede* Ausbildung besser ist als Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit, oder wenn unter didaktischen Aspekten zu entscheiden ist, mit welchen Zielen und unter welchen Perspektiven Lernprozesse zu organisieren sind, die nicht bloß *caritative* Funktionen erfüllen, sondern qualifizieren sollen? Zu dieser Frage steht die Antwort noch aus. In den Schlußbemerkungen von K. STRATMANN klingt an, daß jene Frage möglicherweise falsch gestellt ist, zumindest, daß der kritischen Infragestellung der Berufspädagogik durch die Arbeitslosigkeit die berufspädagogische Kritik an dem gesellschaftlichen Zustand der Arbeitslosigkeit in aller Schärfe entgegenzuhalten ist:

„Erziehungswissenschaft und also Berufspädagogik als Sozialwissenschaften zu verstehen, verlangt, in Opposition zu treten gegen alle Versuche nur technokratischer Bewältigung von Bildungsproblemen.“

Da die berufspädagogische Kritik an der Gesellschaft kaum unmittelbare und kurzfristige Wirkungen haben wird und weil eine damit begründete fatalistische Einstellung weder pädagogisch zu legitimieren noch bildungspolitisch wünschenswert ist, muß intensiver denn je darüber nachgedacht werden, welche konzeptionellen didaktischen Konsequenzen im weitesten Sinne zu ziehen sind. A. LIPSMEIER ist dieser Frage im ersten einleitenden Vortrag zu den drei Themenbereichen des von der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik durchgeführten Symposiums über „Berufliches Lernen unter den Bedingungen von Arbeitslosigkeit und Ausbildungsstellenmangel – Berufs- und Wirtschaftspädagogische Analysen und Konzepte“ nachgegangen. Er weitet die Fragestellung aus auf den Einfluß neuer Technologien und verweist damit zugleich auf einen noch weitgehend ungeklärten Zusammenhang zwischen technologischer Entwicklung der Qualifikationsanforderungen und der Arbeitslosigkeit. Angesichts dieser Unsicherheit und angesichts der Tatsache, daß die Ursachen der Arbeitslosigkeit im Beschäftigungssystem liegen und auch nur dort mit Aussicht auf Erfolg bekämpft werden können, stellt er prononciert die Notwendigkeit heraus, Lernen mit Arbeiten in neuen Formen miteinander (wieder) zu verzahnen. „Berufliches Lernen und die wissenschaftliche Reflexion darüber unter den Bedingungen von Arbeitslosigkeit und neuen Technologien“ müssen mehr als bisher berufspädagogisch relevante Entwicklungen beachten, die sich im Beschäftigungssystem abzeichnen, so lautete sein Plädoyer. An zwei ausführlich erläuterten Beispielen, dem *Arbeitskräftepool* und der *Qualitätszirkelkonzeption*, illustriert er einerseits, welche Fragestellungen aus der berufspädagogischen Reflexion bisher weitgehend ausgeblendet geblieben sind, andererseits, welche neuen Möglichkeiten des beruflichen Lernens in Verbindung mit erwerbswirtschaftlichen Tätigkeiten im Beschäftigungs-

system sich eröffnen. Eine andere Sicht auf das Verhältnis von beruflichem Lernen und Arbeiten ergibt sich, wenn die Knappheit von Arbeitsplätzen nicht mit dem Fehlen gesellschaftlich sinnvoller Arbeit gleichgesetzt wird. Auch angesichts drohender Arbeitslosigkeit können im Jugendalter nicht Lernprozesse auf dieses „Ziel“ hin organisiert werden. Aber es darf diese gesellschaftliche Rahmenbedingung bei der didaktisch-curricularen Auslegung von Bildungsgängen auch nicht ignoriert werden. Wenn am *beruflichen* Lernen aus guten Gründen festgehalten wird, so ist einerseits Arbeitslosigkeit auch in der Berufsausbildung zu thematisieren; andererseits sind konstruktive Möglichkeiten der individuellen Bewältigung didaktisch-curricular zu verankern: durch die Qualifizierung zur Definition gesellschaftlich nützlicher Tätigkeiten, zum Aufspüren von Nischen, zur Selbstorganisation der Arbeit u. a.

Arbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel nötigen aber auch zum Nachdenken über eine angemessenere didaktisch-methodische Nutzung traditioneller Lernorte und Lernortkombinationen, durch die die betriebliche Praxis ersetzt werden können. Im kaufmännisch-administrativen Bereich nimmt die Übungsfirma seit langem in der beruflichen Erstqualifizierung und in der Weiterbildung Ergänzungs- bis Ersatzfunktionen wahr. L. REETZ hat in seinem zweiten einleitenden Vortrag über „Berufliches Lernen in der Übungsfirma unter den Bedingungen von Arbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel“ vor allem die didaktischen Zusammenhänge thematisiert. Er weist im Problemaufriß auf die Notwendigkeit hin, in der zur Zeit vorherrschenden Diskussion über die quantitativen Probleme des Ausbildungssystems dessen qualitative Verbesserung nicht aus dem Auge zu verlieren. Nach der Erläuterung von Funktionen und Stellenwert der Übungsfirma als Lernort im Kontext verschiedener beruflicher Qualifizierungsprozesse analysiert er diese unter lernorttheoretischen, lerntheoretischen und curriculumtheoretischen Aspekten.

Berufliches Lernen, berufliches Arbeiten und Arbeitslosigkeit sind je spezifische Situationskomplexe, in denen die wechselseitigen Beziehungen zwischen dem Individuum und seiner Umwelt durch unterschiedliche sozialstrukturelle Bedingungen beeinflusst werden. Mit Bezug auf die theoretischen Vorstellungen über die „Ökologie menschlicher Entwicklung“ (BRONFENBRENNER 1981) ist einerseits die Umwelt als Komplex ineinander geschachtelter Strukturen auf allen Ebenen zu analysieren, sind andererseits die individuellen Wahrnehmungen der Umwelten, deren Deutungen, die subjektiven Theorien darüber, die Einstellungen dazu usw. zu erheben, da auch sie für die Wechselbeziehungen von Individuum und Umwelt und damit für die menschliche Entwicklung relevant sind. Auf den zuletzt genannten Aspekt der wechselseitigen Beziehungen („Sicht von Innen“) geht der dritte einleitende Vortrag von A. KELL ein. Er faßt anhand einer Literaturanalyse die vorliegenden empirischen Befunde über „Einstellungen zu Arbeit und Beruf“ – vor allem Jugendlicher – in einer Zwischenbilanz zusammen. Nach einem kurzen Aufriß zur theoretischen Position, von der sowohl die Analyse als auch die eigenen Forschungsarbeiten ausgehen, werden exemplarisch die Befunde zur Attribution, zu psychologischen Verarbeitungsmustern (Grundhaltungen zum Leben), zur Zufriedenheit, zu Wertorientierungen und zu Zukunftsorientierungen referiert. In der abschließenden Beurteilung der empirischen Arbeiten wird festgestellt, daß beruflich organisierte Arbeit und Arbeitslosigkeit als Umwelten (Entwicklungsrahmen) von allen einschlägigen psychologisch, soziologisch oder pädagogisch akzentuierten Theorien berücksichtigt und daß ihnen große Wirkungen auf die menschliche Entwicklung zugesprochen werden. Untersuchungen zur Ermittlung spezifischer Einflußfaktoren aus diesen Umwelten, zur Abschätzung der Richtung und der Stärke ihrer Wirkungen sowie zur Erfassung von Wechselwirkungen

zwischen einzelnen Personen oder Personengruppen und in spezifischer Weise umweltgeprägten Situationen sind rar. In einschlägigen empirischen Untersuchungen werden unterschiedliche theoretische Konstrukte zugrundegelegt und unterschiedliche Untersuchungsmethoden und Auswertungsverfahren angewendet. Insbesondere die Zusammenhänge zwischen theoretischen Konstrukten, Hypothesenbildung, Operationalisierungs-, Erhebungs- und Auswertungsschritten werden selten stringent dargestellt oder wenigstens begründend erläutert.

Als Referenten für den Themenbereich 1 „Lernort Übungsfirma“ waren Vertreter von Arbeitsgruppen geladen, die sowohl unter neuen theoretischen Fragestellungen als auch mit einem empirischen Zugriff den *Lernort* „Übungsfirma“ untersuchen. Mit diesem Begriff ist ein Ansatz bezeichnet, der – neben Betrieb und Schule, wenngleich nicht notwendig von diesen getrennt – seit langem immer wieder als wichtiger Bestandteil einer Ausbildung im kaufmännisch-administrativen Bereich hervorgehoben wird. Er existierte immer, wurde manchmal mehr betont, manchmal weniger, fand in bestimmten Abständen in der Literatur Erwähnung, fristete aber in bezug auf die generellen Leitlinien von betrieblicher und schulischer Ausbildung ein eher bescheidenes Dasein. Daß dieser Ansatz zur Zeit wieder auf ein größeres Interesse stößt, läßt sich unter Hinweis auf mindestens vier Phänomene erklären:

(1) Je schwieriger sich die Lage auf dem Arbeitsmarkt gestaltet, desto mehr geraten Institutionen unter Legitimationsdruck, die Umschulungs- und (Wieder-)Eingliederungsprobleme zu lösen versuchen (Berufsförderungs-, Berufsbildungswerke). Hier hat die Übungsfirmenarbeit eine lange, durchgängige Tradition. Die Herausforderung führt zu intensiven Diskussionen innerhalb dieser Institutionen mit dem Ziel, das Konzept im Interesse der Absolventen zu behaupten und zu verbessern.

(2) Der Mangel an Praktikumsplätzen, aber noch mehr der Mangel an Ausbildungsplätzen führt zu Ersatzlösungen. In Niedersachsen z. B. läuft seit 1984 ein Notprogramm kaufmännischer Ausbildung für ca. 2200 Jugendliche in Übungsfirmen, die *außerhalb* des öffentlichen Kaufmännischen Schulwesens betrieben werden. Ein solches Unternehmen, das zudem mit Landesmitteln unterstützt wird, stellt eine Provokation (im ursprünglichen Sinne des Wortes) für das Kaufmännische Schulwesen und die Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts dar.

(3) Die zunehmende Abstraktion und Routinisierung kaufmännisch-administrativer Tätigkeiten – insbesondere durch die Einführung von Datenverarbeitungstechniken – führt zu Schwierigkeiten in der Ausbildung: Die traditionelle Zweiteilung der kaufmännischen Ausbildung in Praxis (Betrieb) und Theorie (Schule) – die in dieser Reinheit allerdings nie existiert hat – ist in Frage gestellt:

- Betriebe sehen sich gezwungen, im Rahmen der „praktischen“ Ausbildung Übungsfirmen einzurichten. Nur ein Beispiel: Daimler-Benz allein hat sieben Übungsfirmen als Mitglieder des Deutschen Übungsfirmenrings gemeldet. Wie läßt sich angesichts solcher Bestrebungen ein „Praxisbezug“ definieren?
- Die kaufmännischen Schulen haben aufgrund der neuen Herausforderungen Schwierigkeiten mit den gegebenen Stundentafeln und Lernmaterialien: Trennungen von Fachtheorie und Fachpraxis, additiv gegliederte Stoffkomplexe mit wenig verbundenen Detailinformationen, externe Prüfungen auf niedrigem kognitivem Niveau (z. B. das AKA-System) erfordern es, Überlegungen zur Revision des gesamten Fächer- und Stoffkanons anzustellen. Wenngleich dieser Sachverhalt sicher nicht im Vordergrund stand, als die unter (2) erwähnten ca. 2200 Ausbildungsplätze *außerhalb* des Kaufmännischen Schulwesens eingerichtet wurden, muß man doch festhalten, daß kein inhaltlich begründeter, überzeugender Protest erfolgte, als diese Maßnahme bekannt geworden war. Wie steht es mit der Konkurrenzfähigkeit des Kaufmännischen Schulwesens?

Diese Legitimations- und Sinnproblematik führt dazu, alte – wenngleich selten gebrauchte – Lehr- und Lernverfahren neu in Einsatz zu bringen.

(4) Diese überwiegend von praktischen Interessen getragenen Bemühungen um eine Verbesserung der Ausbildung im kaufmännisch-administrativen Bereich treffen sich mit Überlegungen in neueren

handlungstheoretischen und/oder handlungspsychologischen Ansätzen. Konzepte handlungsleitender Kognitionen werden unter lern- und arbeitspsychologischer Perspektive neu entwickelt und zum Teil auch überprüft.

Die Referate im Themenbereich 1 hatten die Aufgabe zu klären,

- inwieweit diese Herausforderungen näher beschrieben,
- ihre Konsequenzen präziser bestimmt sowie
- konstruktive Vorschläge ansatzweise bezeichnet werden könnten.

Um die Aspektvielfalt möglichst groß zu halten, wurde festgelegt, daß

- die Paderborner Arbeitsgruppe (KAISER/SÖLTENFUSS) mehr theoretische Annahmen,
- die Hamburger Arbeitsgruppe (REETZ/SIEVERS) anhand des Sequenzierungsproblems eher konstruktive Vorschläge und
- die Göttinger Arbeitsgruppe (ACHTENHAGEN/TRAMM) mehr den mittelfristig-evaluativen Aspekt

behandeln sollte. Auf zwei Tagungen hatten die Arbeitsgruppen ihr Programm aufeinander abgestimmt. Dies erschien nötig, da die Komplexität der Problematik umfangreiche normative und zugleich forschungstheoretische und -praktische Entscheidungen erzwingt, die in einem Referat allein nicht hätten zufriedenstellend begründet werden können. Die Bücher von SÖLTENFUSS (1983) und SIEVERS (1984) sowie die noch nicht publizierten umfangreichen Göttinger Materialien sind hierfür eindeutige Belege.

Die lebhaften Diskussionen zeigten, daß hier tatsächlich ein neuralgischer Punkt der kaufmännischen Ausbildung getroffen wurde, daß aber auch eine Chance gesehen wird, über den Ausbau dieses Konzepts – was die Mitwirkung von Lehrern und Schülern mit einschließt – konstruktiv die didaktische Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts (im weitesten Sinne) zu verbessern. Auch die betriebliche Übungsfirmenarbeit und die Bemühungen im Rahmen des Deutschen Übungsfirmenrings und seiner Träger vermögen hier wesentliche Anregungen zu geben. Für die künftige konstruktive Arbeit kommt es darauf an, eine Balance zu finden zwischen einem gewollt eklektizistischen Aufgreifen aller sinnvollen Vorschläge und einer theorieangemessenen Hypothesenformulierung und -prüfung. Gelingt dies, ist eine Chance gegeben, das Kaufmännische Schulwesen kontrolliert weiterzuentwickeln und aus den Fesseln seines Jahrhunderts alten Curriculums zu lösen.

Im Themenbereich 2 „Alternativen in Ausbildung und Arbeit“ wurden sowohl berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme alternativer Aus- und Weiterbildung behandelt als auch konkrete Projekte vorgestellt. Während sich TH. FEUERSTEIN intensiv mit dem Entstehungszusammenhang der Selbstorganisation von Ausbildung und Arbeit, vor allem in Anlehnung an HABERMAS, auseinandersetzte und damit den von ihm arrangierten Bericht über die „ASH (Arbeiterselbsthilfe) Krebsmühle“ (Oberursel/Ts.) vorbereitete, stellte U. BÖHM das ursprüngliche Konzept und den gegenwärtigen Zustand des „Ausbildungswerkes Bremen e. V.“ in seiner durch Schwierigkeiten mit Behörden, Kammern und Innungen sowie durch interne Auseinandersetzungen geprägten Entwicklung vor. Sowohl die Projektberichte als auch die theoretischen Ausführungen einschließlich der Diskussion zeigten in aller Deutlichkeit, daß es zwar inzwischen eine ernsthafte und recht breite sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Diskussion um alternative Arbeit gibt, daß aber die Präzisierung der Eigenständigkeit oder gar Neuartigkeit alternativer Ausbildung aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht auf erhebliche Schwierigkeiten stößt, nicht

zuletzt angesichts der bisherigen Enthaltsamkeit unserer Disziplin in der Auseinandersetzung mit dieser Thematik, aber auch angesichts der Schwierigkeiten, die einer angemessenen Erforschung dieses Bereichs entgegenstehen.

Im Themenbereich 3 „Jugendarbeitslosigkeit“ standen folgende Fragen im Mittelpunkt: Welche Ausmaße hat die Jugendarbeitslosigkeit angenommen und welche Gruppen sind davon betroffen, welche Ursachen und Folgen hat die Jugendarbeitslosigkeit, und welche berufspädagogischen Konsequenzen sind daraus zu ziehen?

Der Vortrag von J. MÜNCH über „Ausbildungssystem, Ausbildungslosigkeit und Arbeitslosigkeit in den Ländern der EG“² stellt die oben angesprochenen Probleme in einen internationalen Zusammenhang.

Dabei tritt zunächst einmal die Schwierigkeit auf, daß die grundlegenden Begriffe „Jugendlicher“, „Berufsausbildung“, „Arbeitslosigkeit“ terminologisch vieldeutig verwendet werden. Das erschwert nicht nur die fachliche Diskussion, sondern macht – wie MÜNCH im einzelnen darlegt – statistische Vergleiche zwischen verschiedenen Ländern höchst fragwürdig. Insgesamt – auf die EG-Länder bezogen – deuten die vorliegenden Zahlen darauf hin, daß die Ausbildungslosigkeit und Arbeitslosigkeit Jugendlicher Ausmaße angenommen hat, die eine kurzfristige Lösung nicht erwarten lassen. Immerhin war in der EG Ende März 1983 einer von vier Jugendlichen unter 25 Jahren auf der Suche nach Arbeit. Ursachen und Folgen von Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit Jugendlicher sind so vielfältiger Art, daß sich Patentrezepte und Pauschalurteile von selbst verbieten. MÜNCH will seine Darlegungen deshalb auch „nur“ als Problem- und Projektskizze verstanden wissen. Damit sei beabsichtigt, ein Forschungsprojekt zu initiieren, welches mit Erfolg nur von einer „multikompetenten Projektgruppe“ in Angriff genommen werden könne. Hierzu gibt MÜNCH mit einem differenzierten Hypothesenkatalog wichtige Anstöße.

Nicht nur im internationalen Bereich, sondern auch innerhalb der einzelnen Länder sind Ausmaß, Ursachen und Folgen der Ausbildungs- und der Arbeitslosigkeit Jugendlicher höchst unterschiedlicher Art. Es ist deshalb sinnvoll, globale Länderstudien und deren Vergleich durch regionale Analysen zu ergänzen und zu vertiefen. Probleme und Bedeutung der regionalen Berufsbildungsforschung in bezug auf das Phänomen Berufsnot Jugendlicher werden im Vortrag von G. KUTSCHA, M. ECKERT und J. STENDER über „Ausbildungsplatzmangel und Jugendarbeitslosigkeit als Strukturproblem des Ruhrgebiets“ erörtert. Die Referenten nehmen dabei Bezug auf ein von ihnen eingeleitetes Forschungsvorhaben „Ausbildungsversorgung und Berufsnot Jugendlicher in der Problemregion Duisburg“, dessen Ergebnisse sie für die Entwicklung eines regional koordinierten Informations- und Beratungsverbunds nutzbar machen wollen. Wie G. KUTSCHA in seinem einleitenden Referat hervorhebt, ergibt sich die praktische Relevanz dieses Vorhabens aus der besonderen Notlage des Ruhrgebiets. Hervorstechendes Kennzeichen des Ruhrgebiets und seiner Teilbezirke sei das gegenüber dem Bundesdurchschnitt überproportionale Sockelniveau der Arbeitslosigkeit, das auf eine Abkoppelung der regionalen Wirtschafts- und Beschäftigungsentwicklung vom Bundes- und Landestrend hindeute. Entsprechende Auswirkungen ließen sich auch auf dem regionalen Ausbildungsstellenmarkt beobachten. Jedoch gäbe es über die genaue Zahl und die Zusammensetzung der sogenannten „unversorgten“ Jugendlichen keine exakten und zuverlässigen Daten. Angesichts dieser Voraussetzungen käme es zunächst einmal darauf an, ein geeignetes berufsbildungsstatistisches Instrumentarium zu entwickeln, das eine möglichst systematische und umfassende Bestandsaufnahme und Analyse der regionalen Versorgungslage ermögliche. Indes wäre es verfehlt anzunehmen, die Berufsnot Jugendlicher ließe sich angemessen und zureichend unter quantitativen Aspekten zum Ausdruck

2 Vgl. den Abdruck in diesem Band, S. 140ff.

bringen und aus statistisch besser abgesicherten Daten könnten unmittelbar Konsequenzen für Maßnahmeplanungen gezogen werden. Ohne nähere Einzeluntersuchungen darüber, wie die von Berufsnot betroffenen Jugendlichen selbst ihre Situation erlebten, über welche Handlungsmöglichkeiten und -perspektiven sie – real und mental – verfügten, laufe jede Maßnahme Gefahr, nicht von denen angenommen zu werden, derentwegen der große Aufwand an öffentlichen Mitteln legitimiert werde.

Die hier angesprochenen Aspekte zur Analyse der regionalen Ausbildungsversorgung und Berufsnot Jugendlicher werden in den anschließenden Beiträgen forschungsparadigmatisch unter berufsbildungsstatistischen Gesichtspunkten von J. STENDER sowie im Zugriff auf eine Theorie der Lebenswelt arbeitsloser Jugendlicher von M. ECKERT ausgelegt und präzisiert. Darin zeichnet sich ein theoretischer Bezugsrahmen ab, der über die spezifische Ruhrgebietsproblematik hinausweist und einige grundlegende Voraussetzungen thematisiert, unter denen die Berufsnot Jugendlicher im strukturellen Kontext regional-ökologischer Bedingungsfaktoren untersucht werden müßte.

Die internationale Entwicklung der Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit Jugendlicher und deren bedrohliche Zuspitzung in strukturell besonders belasteten Regionen wie der des Ruhrgebiets legen die Frage nach historischen Vergleichen nahe. Das gilt insbesondere im Hinblick auf die Weltwirtschaftskrise Ende der 20er/Anfang der 30er Jahre. Nicht selten mündet der Vergleich ein in Argumentations- und Legitimationsmuster, deren „Logik“ jenen Topoi ähnelt, die zur Zeit der Weltwirtschaftskrise in der berufspädagogischen Debatte um die Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit vertreten wurden.

H. REINISCH geht in seinem Beitrag über „Jugendarbeitslosigkeit und Weltwirtschaftskrise“ der Frage nach der „Strukturgleichheit der berufspädagogischen Diskussion einst und heute“ nach³. Er entfaltet das Thema in drei Schritten, indem er (1.) die Wirtschaftsentwicklung, das Ausmaß der Jugendarbeitslosigkeit und die zu deren Bekämpfung ergriffenen Maßnahmen der Erwerbslosenschulung und des „Freiwilligen Arbeitsdienstes“ beschreibt, (2.) die berufspädagogische Diskussion um die von der Arbeitsverwaltung primär als arbeitsmarktpolitisch gedachten Maßnahmen und deren Umdeutung in „volks- und arbeitserzieherische Maßnahmen“ analysiert und (3.) die Strukturgleichheit der berufspädagogischen Debatte an der Diskussion um das Berufsvorbereitungsjahr sowie an der Auseinandersetzung um die Ziele der Berufsausbildung aufzeigt. Die Ähnlichkeit der berufspädagogischen „Basisargumente“ zur Zeit der Weltwirtschaftskrise und in der heutigen Diskussion ist in der Tat verblüffend. Das betrifft insbesondere den Thesenkomplex, unserer Gesellschaft drohe die Arbeit auszugehen, und die ökonomisch-technologische Entwicklung führe dauerhaft zu einer inhaltlichen Entleerung beruflicher Tätigkeiten, womit sich der Anspruch auf Bildung durch den Beruf als bloße Ideologie erweise. REINISCH betont, daß die von ihm herausgearbeitete Parallelität der Argumente einst und heute nicht identisch sei mit den ihnen zugrunde liegenden politischen Intentionen. Gleichwohl fordert der Befund, zu dem REINISCH kommt, dazu heraus, die durch aktuelle Entwicklungen am Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt provozierten Argumente vom Verlust der „bildenden Potenz“ der Berufe kritisch zu überprüfen. Damit wird die Bedeutung von Untersuchungsergebnissen über das internationale und regionale Ausmaß der Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit Jugendlicher keineswegs heruntergespielt.

Der Vortrag von REINISCH macht aber darauf aufmerksam, wie wichtig die Einbeziehung der historischen Dimension in die Berufsbildungsforschung ist, wenn vorschnelle Folgerungen mit berufspädagogisch fragwürdigen Implikaten vermieden werden sollen.

Die Arbeitsgruppe der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik befaßte sich mit „Untersuchungen zum Verhalten und zur Einstellung von Jugendlichen/Erwachsenen angesichts gewandelter beruflicher Bedingungen“. Mit direktem Bezug auf die einleiten-

3 Vgl. den Abdruck in diesem Band, S. 154ff.

den theoretischen Erläuterungen von A. KELL legte J. VAN BUER empirische Befunde vor über „Einstellungen von Jugendlichen im Modellversuch BVJ/BGJ zu Arbeit und Beruf: berufliche Wünsche und berufliche Zukunftsorientierung“.

Die Befunde sind Teilauswertungen einer Befragung von 570 Sonderschülern und Hauptschülern ohne Abschluß, die als angemeldete BVJ-Schüler sich für die Teilnahme an dem zweijährigen Bildungsgang BVJ/BGJ entschieden haben. Sie wurden vor ihrem Abgang aus dem Bildungsgang nach ihren beruflichen Wünschen und ihren Wahrnehmungen hinsichtlich möglicher Ausbildung und Arbeitslosigkeit befragt.

Für die Auswertung wurden vier Gruppen gebildet:

(1) Jugendliche mit Zusage für einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz und ohne familiäre Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit, (2) Jugendliche mit Zusage und familiären Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit, (3) Jugendliche ohne Zusage und ohne familiäre Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit, (4) Jugendliche ohne Zusage und mit familiären Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit.

Obwohl die Schüler in diesem Bildungsgang von ihren Persönlichkeitsmerkmalen sowie vom familialen und sozialen Hintergrund als eine Teilpopulation der Gruppe „Jugendlicher ohne Ausbildungsverhältnis“ zuzurechnen sind, die sich historisch als Gruppe der „Jungarbeiter“ entwickelt hat, und zwar als eine solche mit den vergleichsweise schlechtesten schulischen Voraussetzungen, sind ihre Einstellungen zum schulischen Lernen und zur Berufsausbildung sowie ihre beruflichen Zukunftsorientierungen eher positiv (mit geringen instrumentellen Einstellungen zur Arbeit), zeichnen sie sich durch eine eher hohe berufliche Aspiration und eher hohe Kontrollüberzeugungen aus. Allerdings zeigt ein Vergleich der vier Gruppen signifikante Unterschiede, die darauf hindeuten, daß vor allem die familiäre Erfahrung von Arbeitslosigkeit diese positive Zukunftsorientierung stark beeinträchtigt. Wie lange diese positiven Einstellungen zur Zukunft und Arbeit auch bei Erfahrung eigener Arbeitslosigkeit stabil bleiben, kann in dieser Studie nicht geklärt werden. Eine Reihe von Indizien deutet allerdings darauf hin, daß es zu eher starken Veränderungen in Richtung Resignation kommen wird. So neigen die Jugendlichen der Gruppe (4) z. B. zu einer deutlichen Reduktion ihrer Wünsche an eine sinnvolle berufliche Tätigkeit. Für die Jugendlichen, die noch keine Zusage für einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz haben, steht zwar der Wunsch nach einem Ausbildungsplatz eindeutig an erster Stelle; die Jugendlichen mit familiärer Erfahrung von Arbeitslosigkeit aber sehen eher als diejenigen ohne solche Erfahrungen die Perspektive des Ungelernten als realistisch an.

In ihren Wahrnehmungen hinsichtlich möglicher (auch längerer) Arbeitslosigkeit unterscheiden sich die vier Gruppen nur in wenigen Aspekten. Sie empfinden Arbeitslosigkeit (noch) nicht als soziales Stigma und glauben in der Mehrzahl auch nicht, daß dies negative Auswirkungen auf ihren Freundeskreis hätte. Arbeit und Beruf nehmen in ihrer Lebensplanung (auch bei den meisten Mädchen) deutlich eine zentrale Stellung ein, und sie würden erhebliche Anstrengungen unternehmen, um einen Ausbildungs- oder zumindest einen Arbeitsplatz zu finden. Obwohl sie noch nicht in Arbeit und Beruf integriert waren oder sind, scheint auch für sie bereits die Aussage zu gelten: „Zu arbeiten ist zur zweiten Natur, selbstverständliche Existenzbedingung geworden“ (WACKER 1976, S. 87).

Von einem ganz anderen theoretischen Ansatz aus, mit einem anderen Verständnis empirischen Arbeitens und einer anderen Einstellung zur Anwendung empirischer Verfahren geht I. LISOP an Probleme der Einstellungs- und Verhaltensforschung heran. Mit Bezug auf das von ihr gemeinsam mit R. HUISINGA erarbeitete theoretische Konzept

einer „Arbeitsorientierten Exemplarik“ (1984) erläutert sie „Arbeitsorientierte Wege der Erfassung von Einstellungs- und Verhaltensänderungen bei Lernenden“. Sie gruppiert die unter pädagogischen Aspekten für relevant erachtete Verhaltens- und Einstellungsforschung dreifach in (1) biographische Forschung und narrative Pädagogik, (2) Lebensweltforschung und (3) Persönlichkeitsforschung und versucht, in Kontrastierung zu diesen Ansätzen an drei Beispielen das Vorgehen einer arbeitsorientierten Heuristik zu illustrieren: (1) Sprache als Indikator für Bildungsbedürfnisse; (2) Abwehr, Verweigerung und Begriffsstutzigkeit als codierte Aufklärungswünsche; (3) Eifer als Scheinmotivation in der Erwachsenenbildung. Mit Hinweisen auf Ergebnisse aus drei Projekten, auf die sich auch die drei Beispiele beziehen, zieht I. LISOP den Schluß: „Einstellungs- und Verhaltensänderungen sind für Pädagogen immer nur prospektiv interessant und relevant, als mögliche Verwirklichung von Bildungsprozessen. Es geht daher um entsprechend erzeugende, generierende Entscheidungsinstrumente und um ganzheitliche Sichtweisen; nicht um quantifizierende Typologien, welche eher zementieren als entwickeln.“

Literatur

- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie menschlicher Entwicklung. Stuttgart 1981.
LISOP, I./HUISINGA, R.: Arbeitsorientierte Exemplarik. Wetzlar 1984.
STIEVERS, H.-P.: Lernen – Wissen – Handeln. Untersuchungen zum Problem der didaktischen Sequenzierung. Frankfurt/Main 1984.
SOLTENFUSS, G.: Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Bad Heilbrunn 1983.
STRATMANN, K.: Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik. In: ZfPäd, 30. Jg. (1984), S. 675–686.
WACKER, A.: Arbeitslosigkeit. Soziale und psychische Voraussetzungen und Folgen (EVA 190). Frankfurt/Main und Köln 1976.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Adolf Kell, Güterweg 14, 5900 Siegen 21

Ausbildungssystem, Ausbildungslosigkeit und Arbeitslosigkeit der Jugendlichen in den Ländern der EG

Eine Problem- und Projektskizze

1 Ausbildungslosigkeit und Arbeitslosigkeit der Jugendlichen – eine Herausforderung für Berufspädagogik und Berufsbildungspolitik

Im Herbst 1983 erklärt der MINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT der Bundesrepublik Deutschland, daß die Bildungspolitik zur Lösung der Probleme auf dem Arbeitsmarkt ihren spezifischen Beitrag leisten wolle. Zwar müßten die Probleme in erster Linie von der Wirtschafts-, Arbeits- und Innenpolitik gelöst werden, der Beitrag der Bildungs- und Forschungspolitik könne jedoch darin bestehen, die Beschäftigungschancen des einzelnen zu verbessern sowie durch Stärkung des Innovationspotentials die Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen und damit langfristig die Arbeitsmarktsituation zu erleichtern¹. Der belgische Arbeitgeberverband weist darauf hin, daß in Belgien die Schaffung zusätzlicher Arbeitsplätze für Jugendliche durch die mangelnde Fähigkeit des Schul- und Ausbildungssystems, sich der Arbeitswelt anzupassen, erschwert wird (CEDEFOP NEWS [1983], H. 5, S. 2).

In einer vergleichenden Studie wird von FABIENNE BERTON die „Berufliche Weiterbildung Erwachsener als Vorbeugung gegen Arbeitslosigkeit – Belgien – Frankreich – Italien“ untersucht (BERTON 1983). „Bildungsurlaub und Arbeitsmarkt in Europa“ sind Gegenstand einer Untersuchung von GÜNTHER DEGEN und EKKEHARD NUISSI.

In der „Beschreibung der Berufsbildungssysteme in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft“ (CEDEFOP, Luxemburg 1982), wird von verschiedenen Autoren der Länderberichte auf den Zusammenhang von Bildungs- und Ausbildungssystem einerseits und Beschäftigungssystem andererseits hingewiesen, zumindest werden die Probleme des Beschäftigungssystems mit in die Betrachtung einbezogen. So lesen wir im Länderbericht Dänemark: „Ein Ausbildungssystem, auch wenn es noch so gut ausgebaut ist, kann die wirtschaftlichen Strukturprobleme eines Landes nicht lösen. Es kann jedoch als ein Instrument unter anderen zu ihrer Lösung beitragen“ (CEDEFOP, Luxemburg 1982, S. 143). Im französischen Länderbericht wird die stärkere Bindung zwischen Ausbildung und Beschäftigungsaussichten betont. Im einzelnen wird ausgeführt: „Das nur langsame Wachstum und die schwierige Beschäftigungslage führten jedoch in den letzten Jahren sowohl in der staatlichen als auch in der betrieblichen Ausbildungspolitik zu einer stärkeren Bindung zwischen Ausbildung und Beschäftigungsaussichten. Die ökonomische Entwicklung hat also entscheidenden Einfluß auf die Entfaltung der Berufsbildung gehabt und insbesondere das Zusammenspiel von beruflichem Erstausbildungssystem und Weiterbildungssystem gefördert“ (CEDEFOP, Luxemburg 1982, S. 244). Der italienische Länderbericht legt dar, daß die hohe Arbeitslosenquote der frühen Nachkriegsjahre eine Förderung der Berufsbildung notwendig machte und zu einer Gesetzgebung führte, die das Berufsbildungswesen dem Arbeitsministerium unterstellte (CEDEFOP, Luxemburg 1982, S. 317). Im Bericht über das Berufsbildungssystem Irlands schließlich wird ausgeführt: „Im allgemeinen ist das Ziel, mehr qualifizierte Arbeitskräfte auszubilden, erreicht worden. Die irische Wirtschaft leidet jedoch immer noch unter hoher Arbeitslosigkeit bei gleichzeitigem Mangel an Fachkräften, der durch den raschen Strukturwandel in den letzten 20 Jahren bedingt ist. Zur Zeit wird darüber diskutiert, welche Rolle das Berufsbildungswesen dabei spielt und wie es weiterentwickelt werden soll, um zur Lösung dieser strukturellen Probleme beizutragen. Die Entscheidung darüber wird nicht nur für das Ausbildungswesen, sondern auch für die Zukunft der irischen Wirtschaft von Bedeutung sein“ (CEDEFOP, Luxemburg 1982, S. 290).

1 Anläßlich der 52. Sitzung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung am 12. September 1983. Auf dieser Sitzung wurde eine Empfehlung zur „Minderung der Strukturprobleme zwischen Bildungswesen und Beschäftigungssystem“ verabschiedet.

Das ÖSTERREICHISCHE INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (ÖIFB) gibt sein INFO 3/83 unter dem Titel „Jugend der 80er Jahre, Bildungssituation und Arbeitsmarkt“ heraus, und eine der neuesten Veröffentlichungen des CENTER FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI) hat den Titel „Education and Work, the Views of the Youth“ (OCDE, Paris 1983), während LASZLO ALEX in einer Sonderveröffentlichung des BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG, Berlin, über „Jugendarbeitslosigkeit aus bildungspolitischer Sicht“ (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, Berlin und Bonn 1983) referiert.

Die englische Bildungsexpertin und ehemalige Ministerin SHIRLEY WILLIAMS lobt das Berufsbildungssystem im deutschsprachigen Raum als das fortschrittlichste in der Welt, auf das die geringe Rate der Jugendarbeitslosigkeit in den betreffenden Ländern zurückzuführen sei, und unterstellt mit dieser Aussage einen recht engen Zusammenhang zwischen Ausbildungssystem und dem Ausmaß der Jugendarbeitslosigkeit².

Die hier aufgelisteten Äußerungen, die sämtlich, so unterschiedlich sie im einzelnen sind, den *Zusammenhang von Ausbildung und Beschäftigung* wenn nicht thematisieren, so doch wenigstens andeuten, ließen sich noch ergänzen. Ihre Stichhaltigkeit kann und soll an dieser Stelle nicht überprüft und diskutiert werden. Sie dienen hier lediglich als Indikator dafür, daß unter den Bedingungen hoher Jugendarbeitslosigkeit (und Ausbildungslosigkeit) die Berufsbildungspolitik eine neue Zielrichtung erhalten hat bzw. erhalten sollte.

Die Europäische Gemeinschaft ist vor allem, vorerst noch, eine Wirtschaftsgemeinschaft mit Freizügigkeit in Arbeit und Beruf. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für die Durchführung einer Untersuchung über „Ausbildungssystem, Ausbildungslosigkeit und Arbeitslosigkeit der Jugendlichen in den Ländern der EG (9)“, kann sie aber allein nicht legitimieren³. Vielmehr scheint eine vergleichende Untersuchung von Ländern relativer Homogenität (es handelt sich sämtlich um Industrieländer) und dennoch vielfältiger Unterschiede besonders geeignet zu sein, die Probleme von Ausbildung und Arbeit schärfer und facettenreicher herauszuarbeiten, als dies bei einer lediglich ländermonographischen Betrachtung möglich wäre. Es kann davon ausgegangen werden, daß bei einer solchen Vorgehensweise die jeweils länderspezifischen Probleme und Zusammenhänge, aber auch die Lösungsansätze besonders deutlich in Erscheinung treten und sich begründeter und aussichtsreicher, und zwar auch länderübergreifend, in die Realität umsetzen lassen. Dabei kann es im Sinne der vergleichenden Erziehungswissenschaft nicht etwa darum gehen, Lösungen eines Landes einfach auf ein anderes Land zu übertragen, zumal sich die jeweiligen bildungspolitischen, arbeitsmarktpolitischen und ökonomischen Rahmenbedingungen, um nur die wichtigsten zu nennen, zum Teil wesentlich unterscheiden.

Die folgenden Ausführungen wollen als Problemskizze und als Projektskizze verstanden werden. *Problemskizze* sind sie insofern, als mit ihnen zwar wesentliche Zonen des Problems erhellt werden sollen, aber wegen der Komplexität des Gegenstandes eine völlige Ausleuchtung im Zugriff eines einzelnen nicht möglich erscheint und zunächst auch nicht erforderlich ist. Diese Darlegungen sollen aber auch als *Projektskizze* dienen. Mit ihnen ist beabsichtigt, ein Forschungsprojekt zu initiieren, welches mit Erfolg nur von einer multikompetenten Projektgruppe in Angriff genommen werden kann. Einer solchen Projektgruppe müßte es auch überlassen bleiben, den folgenden, naturgemäß noch lückenhaften und einseitigen Datenkranz im Sinne des Erkenntnisinteresses zu vervollständigen und noch weiter aufzubereiten.

2 „The most advanced system of vocational training anywhere in the world exists in the German-speaking countries of Europe ... It is not surprising that West Germany has by far the lowest level of youth unemployment of virtually any industrial countries in the West“ (WILLIAMS 1982).

3 Griechenland, seit dem 1.1.1981 Vollmitglied der EG, wird aus verschiedenen Gründen nicht in die Betrachtung einbezogen.

2. Begriffliche Vorklärungen und Vereinbarungen

Der Aspektreichtum des Jugendbegriffs und die damit verbundenen unterschiedlichen Altersabgrenzungen erfordern eine Klärung darüber, wer Jugendlicher bzw. jugendlicher Arbeitsloser im Sinne dieser Darlegungen ist. Ebenfalls notwendig ist eine wenigstens vorläufige Vereinbarung über die Begriffe „Ausbildung“ und „Ausbildungslosigkeit“. Ausbildungslosigkeit läßt sich nur definieren, wenn Konsens darüber besteht, was „Ausbildung“ ist. Zu beachten ist ferner, daß sowohl Ausbildung als auch Ausbildungslosigkeit normative und auch aus diesem Grunde in den Ländern der EG keine einheitlichen und ohne weiteres vergleichbaren Begriffe sind. Schließlich sind noch die wichtigsten Kriterien für Arbeitslosigkeit darzulegen, wie sie der Erstellung von Arbeitslosenstatistiken in den Ländern der EG zugrundegelegt werden.

Zum Begriff „Jugendlicher“

Als Jugendlicher im Sinne des hier zu erörternden Problemkreises gilt, wer unter 25 Jahre alt ist. Bei der Disaggregation von Arbeitslosenstatistiken wird diese Altersgrenze am häufigsten benutzt. Diese Abgrenzung ist aber auch deshalb sinnvoll, weil bei einer Altersgrenze von 20 Jahren überwiegend Jugendliche erfaßt werden, die sich noch in Ausbildung befinden. Eine schärfere Konturierung des Problems ergibt sich deshalb, wenn die Arbeitslosenquoten der 20–25jährigen gesondert betrachtet werden. So betrug in der Bundesrepublik Deutschland Ende September 1982 die Arbeitslosenquote für die unter 20jährigen 10,7%, für die 20–25jährigen jedoch 19,6% (Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit [ANBA] Nr. 3/1983). Von Einfluß ist dabei, daß die demografische Welle zunehmend auch die Altersgruppe der 20- bis 25jährigen erreicht, während sie bei den unter 20jährigen nur noch wenig zunimmt.

Zum Begriff „Berufsausbildung“

Die Unterscheidung, ob ein Jugendlicher über eine Berufsausbildung verfügt oder nicht, orientiert sich in der Bundesrepublik Deutschland im allgemeinen an der Facharbeiterqualifikation. Ausbildungen unterhalb dieses Niveaus, etwa in der Form eines Anlernverhältnisses, das es aber gemäß Berufsbildungsgesetz offiziell nicht gibt, erfüllen im berufsbildungspolitischen und berufsqualifikatorischen Kontext nicht den Tatbestand einer „Ausbildung“. Dagegen ist die dem dualen System der Bundesrepublik Deutschland ähnliche Ausbildung in Italien bei näherer Betrachtung eher als „Anlernen“ zu bezeichnen. Dieser Hinweis mag zur Verdeutlichung der Schwierigkeiten genügen, die damit verbunden sind, die Tatbestände „Ausbildung“ und „Ausbildungslosigkeit“ für alle EG-Länder vergleichbar zu definieren und operationalisieren. Das Phänomen „Ausbildungslosigkeit“ ist im übrigen erst im Laufe der letzten Jahre unter dem Einfluß wachsender und überproportionaler hoher Jugendarbeitslosigkeit Gegenstand arbeitsmarktpolitischer, berufsbildungspolitischer und berufspädagogischer Betrachtungen nicht mehr nur marginaler Art geworden. Dies ist wohl auch der Grund dafür, daß die statistische Ausleuchtung des Phänomens „Ausbildungslosigkeit“ in den meisten Ländern der EG noch in den Anfängen steckt.

Mit einiger Vorläufigkeit und unter Vorbehalt werden hier die Facharbeiterqualifikationen in der Bundesrepublik Deutschland und vergleichbare Qualifikationen in den anderen Ländern der EG als Mindestkriterium für den Tatbestand „Ausbildung“ angesehen.

Zur Vergleichbarkeit der Arbeitslosenquoten in den Ländern der EG

Das Problem der Vergleichbarkeit stellt sich ebenfalls bei der Definition und Erfassung der Arbeitslosigkeit in den Ländern der EG. Hier kann und soll nur auf einige Aspekte der Vergleichbarkeit von Statistiken insbesondere der Jugendarbeitslosigkeit eingegangen werden. Eine ausführliche Darstellung hat WERNER (1982, S. 50–54) gegeben.

So zählen in den meisten Ländern der EG Jugendliche unter 25 Jahren, die über das Arbeitsamt einen betrieblichen Arbeitsplatz suchen, in der Regel zu den Arbeitslosen. In der Bundesrepublik Deutschland (und in Griechenland) werden jedoch Ausbildungsplatzsuchende getrennt erfaßt. Zu einem gewissen Grad geschieht dies auch in Dänemark und Irland. In diesen Ländern werden diese nur dann zu den Arbeitslosen gezählt, wenn ein Anspruch auf Leistungen besteht. Dies ist jedoch nur für wenige Jugendliche der Fall.

In Belgien, Irland, Italien, Griechenland, in den Niederlanden und im Vereinigten Königreich ist die Unterscheidung, ob eine dauerhafte oder eine vorübergehende Tätigkeit gesucht wird, für die Zählung als Arbeitsloser ohne Einfluß.

In Dänemark, Frankreich und Luxemburg werden dagegen Personen, die keine dauerhafte Beschäftigung suchen, nicht zu den Arbeitslosen gerechnet. Für die Bundesrepublik Deutschland gilt schließlich, daß eine mindestens dreimonatige Tätigkeit gesucht werden muß. Auch bei Studenten/Schülern, die eine vorübergehende Tätigkeit suchen (Ferienarbeit), können sich erhebliche Unterschiede beim Einbezug als Arbeitslose ergeben. In den Arbeitslosenzahlen für die Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Griechenland, Luxemburg und das Vereinigte Königreich sind sie nicht enthalten, weil als Voraussetzung für die Einschreibung als Arbeitsloser eine dauerhafte Tätigkeit gesucht werden muß oder weil sie von vornherein ausgeschlossen werden (Vereinigtes Königreich). In Belgien, Italien und den Niederlanden können dagegen Studenten/Schüler als arbeitslos ausgewiesen werden, sofern sie sich beim Arbeitsamt als arbeitssuchend eingeschrieben haben. In Irland und Dänemark können Studenten und Schüler zu den Arbeitslosen gerechnet werden, sofern ein Anspruch auf Unterstützung besteht.

Diese Hinweise machen deutlich, daß beim statistischen Vergleich von arbeitslosen Jugendlichen und damit auch von ausbildungslosen Jugendlichen besondere Sorgfalt angebracht ist, wenn Fehlschlüsse vermieden werden sollen.

3. Ausgangslage und Kernfragen

In der EG war Ende März 1983 einer von vier Jugendlichen unter 25 Jahren auf der Suche nach Arbeit⁴. 25% der weiblichen Jugendlichen, 28% der männlichen Jugendlichen und 26,4% aller Jugendlichen waren zu diesem Zeitpunkt arbeitslos. Die höchste Jugendarbeitslosigkeit hatten Ende März 1983 Italien und Dänemark (jeweils 34%), die niedrigste

4 Diese und die folgenden Daten aus: Eurostat. (1983) H. 1.

– mit 15% – wies die Bundesrepublik Deutschland aus. Die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu sein, ist für männliche Jugendliche 2,7 mal größer als für die männlichen Beschäftigten insgesamt. In Italien ist diese Wahrscheinlichkeit sogar viermal so groß. Unter den jugendlichen Arbeitslosen sind Jugendliche ohne Bildungsabschluß und ohne Ausbildung überdurchschnittlich stark von Arbeitslosigkeit betroffen. Gleichzeitig schwankt der Anteil derjenigen Jugendlichen, die ohne Berufsausbildung ins Erwerbsleben eintreten (bzw. eintreten wollen), von EG-Land zu EG-Land; in der Bundesrepublik Deutschland beträgt dieser Anteil gegenwärtig 10%, in Frankreich 30%. Schließlich unterscheiden sich in den Ländern der EG nicht nur die ökonomischen (und sonstigen) Rahmenbedingungen, sondern auch die Bildungs- und Ausbildungssysteme. Daraus lassen sich folgende *Kernfragen* ableiten:

- Gibt es – unabhängig von anderen Einflußfaktoren oder in Verbindung damit – Zusammenhänge zwischen der Art eines Bildungs- und Ausbildungssystems einerseits und dem Ausmaß der Ausbildungslosigkeit von Jugendlichen andererseits?
- Welcher Art sind diese Zusammenhänge?
- Sind diese Zusammenhänge lediglich länderspezifisch, oder gibt es für alle Länder der EG (oder Gruppen von Ländern) typische Zusammenhänge?
- Falls es solche Zusammenhänge gibt: Welche bildungs- und ausbildungspolitischen (und sonstigen) Empfehlungen können daraus abgeleitet werden?

4. Ursachen der Arbeitslosigkeit von Jugendlichen

Das hohe Ausmaß der Jugendarbeitslosigkeit ist zunächst Ausdruck der in allen EG-Ländern (Ausnahme: Luxemburg) anzutreffenden *Massenarbeitslosigkeit*. Diese ist durch eine hohe Sockelarbeitslosigkeit gekennzeichnet mit einer nur noch geringen konjunkturellen Komponente (vgl. Stooß 1982, S. 41).

Die hohe Sockelarbeitslosigkeit bzw. strukturelle Arbeitslosigkeit ist die Folge tiefgreifender struktureller Veränderungen der Wirtschaft (Stahlindustrie, Bergbau, Wertindustrie, zunehmende Roboterisierung und Computerisierung weiter Bereiche in Produktion und Dienstleistung) und einer Entwicklung der Gesellschaft von einer Neubedarfsgesellschaft zu einer Ersatzbedarfsgesellschaft hin. Sie ist aber auch das Ergebnis der immer geringer werdenden oder stagnierenden Wachstumsraten des Sozialproduktes, das z.B. in der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1981 nicht mehr gewachsen und 1982 (wie 1975) sogar zurückgegangen ist.

Von 1981 bis 1982 verringerte sich die Zahl der Beschäftigten um 1,2 Millionen auf 108 Millionen⁵. Fast genau so viel waren es im Jahre 1970. Die Zahl der für den Arbeitsmarkt verfügbaren Personen stieg jedoch von 110 Millionen im Jahre 1970 auf 118 Millionen im Jahre 1982, so daß sich im Jahre 1982 10 Millionen Menschen erfolglos um Arbeit bemühten. Die Entwicklung der Beschäftigung verlief in den verschiedenen Wirtschaftssektoren unterschiedlich. Entsprechend dem Trend der vergangenen Jahre ging 1982 die Zahl der Beschäftigten um 3,7% zurück, mit unterschiedlichen Raten in den EG-Ländern, wobei Italien den höchsten Rückgang zu verzeichnen hatte (8%). Allerdings gab es auch in einigen Ländern einen Zuwachs (Niederlande 1,6%, Dänemark 1,5%, Großbritannien 0,5%).

5 Diese und die folgenden Daten aus: Eurostat. (1983) H. 3.

Die Zahl der in der *Industrie* Beschäftigten ging im Jahre 1982 ebenfalls weiter zurück (3,3%). Besonders bemerkenswert ist dabei die Entwicklung in Großbritannien. Hier wurde ein Rückgang um 5,4% (1982) verzeichnet, obwohl dieser bereits ein Jahr vorher 9,3% betrug. Innerhalb von zwei Jahren ging damit die Zahl der Beschäftigten in der britischen Industrie von 9,4 auf 8 Millionen zurück.

Dagegen hat die Zahl der Beschäftigten im *Dienstleistungsbereich* weiter zugenommen, allerdings von 1981 bis 1982 nur noch um 0,5%. Großbritannien mußte dagegen eine Minderung um 1% hinnehmen, und auch in der Bundesrepublik Deutschland war ein leichter Rückgang zu verzeichnen. Insgesamt gesehen, waren im Jahre 1982 in der EG 58% der Beschäftigten im Dienstleistungsbereich tätig, 36% in der Industrie bzw. im produzierenden Gewerbe und 7% in der Landwirtschaft. Für die *überproportional hohe Jugendarbeitslosigkeit* sind vor allem folgende Faktoren verantwortlich:

- Infolge der geburtenstarken Jahrgänge der 60er Jahre hat die Zahl der vom Bildungswesen auf den Arbeitsmarkt drängenden Jugendlichen stark zugenommen. So liegen in der Bundesrepublik Deutschland infolge der geburtenstarken Jahrgänge der 60er Jahre die Zugänge aus dem Bildungswesen zwischen 1977 und 1983 jährlich um 150000 höher als in der ersten Hälfte der 70er Jahre. Eine Aufnahme dieses Zuwachses vom Arbeitsmarkt wäre nur mit einem Wirtschaftswachstum möglich gewesen, wie wir es zu Beginn der 70er Jahre hatten.
- Wirtschaft und Gesellschaft glauben jungen Menschen eher Arbeitslosigkeit zumuten zu können als älteren Arbeitnehmern. So wird im Zuge notwendiger Entlassungen – aus sozialen Gründen, aber auch wegen des Kündigungsschutzes der älteren Arbeitnehmer – zunächst den jungen Mitarbeitern gekündigt.
- Betriebsinterne Arbeitslosigkeit wird durch Nichtersatz der „natürlichen Abgänge“ vermieden. Dadurch wird der „natürliche Zugang“ von jungen Menschen in die Betriebe stark eingeschränkt.
- Die Einstiegschancen in den Arbeitsmarkt haben sich insbesondere für ungelernte jugendliche Arbeitskräfte erheblich verringert und werden sich weiter verringern. Wegen der raschen und starken Rationalisierungswelle, die große Bereiche der Wirtschaft und viele Betriebe erfaßt, gibt es zunehmend weniger jugendgerechte Arbeitsplätze, an denen ungelernte, neu ins Erwerbsleben eintretende Schulabgänger für den Betrieb noch profitabel eingesetzt werden können.
- Einschlägige Statistiken und Untersuchungen für die Bundesrepublik Deutschland bestätigen, daß Jugendliche *ohne Bildungsabschluß* und *ohne abgeschlossene Berufsausbildung* – auch im gesonderten Vergleich mit den übrigen, über eine Berufsausbildung verfügenden Jugendlichen – überdurchschnittlich stark von Arbeitslosigkeit betroffen sind (vgl. SCHÖBER, GOTTWALD 1977 und MÜNCH u.a. 1979). Diese wiederum kommen überdurchschnittlich häufig aus Arbeiterfamilien und kinderreichen Familien. Das Herkunftsmilieu ist also ein mitbestimmender Faktor dafür, ob Jugendliche häufiger oder seltener arbeitslos werden bzw. erst gar keine Arbeit finden, länger oder kürzer arbeitslos bleiben.

Eine abgeschlossene Berufsausbildung sowie eine Berufstätigkeit vor Beginn der Arbeitslosigkeit haben jedoch nicht immer die ihnen oft beigemessene Bedeutung für eine eher kürzere Dauer der Jugendarbeitslosigkeit. Bei männlichen Jugendlichen führt eine abgeschlossene Berufsausbildung im Gegenteil zu einer längeren Dauer einer Arbeitslosigkeit, weil diese Jugendlichen höhere Ansprüche an den gewünschten Arbeitsplatz stellen

und deshalb länger nach einer geeigneten Stelle suchen (vgl. FRANZ 1981). Das Problem verkompliziert sich zusätzlich, wenn man in Anlehnung an F. STOOSS (vgl. STOOSS 1982 und KRAMER 1981) daran erinnert, daß auch die Ausbildungsdauer, der Erwerbsstatus und die Nationalität Faktoren sind, welche die Häufigkeit der Arbeitslosigkeit beeinflussen: Wer nur eine zweijährige Berufsausbildung durchlaufen hat, ist häufiger erwerbslos als jemand mit längerer Ausbildung; Absolventen einer Facharbeiterausbildung sind stärker gefährdet als auf Angestelltenberufe vorbereitete Jugendliche; Ausländer mit abgeschlossener betrieblicher Berufsausbildung sind mehr als doppelt so häufig betroffen wie die deutschen Absolventen.

5. Ursachen der Ausbildungslosigkeit von Jugendlichen

Für die Ausbildungslosigkeit des einzelnen Jugendlichen und die statistische Häufung der Ausbildungslosigkeit von Jugendlichen ist zumeist ein Bündel von Ursachen verantwortlich, das sich im wesentlichen in drei Ursachenbereiche ausdifferenzieren läßt:

- Ursachen in der Sphäre des Jugendlichen,
- Ursachen in der Sphäre des Bildungs- und Ausbildungssystems,
- Ursachen in der Sphäre gesellschaftlicher und sozioökonomischer Rahmenbedingungen.

Soweit die Ursachen in der Sphäre der Jugendlichen, also bei den Jugendlichen selbst liegen, kann es sich um

- Ausbildungsverzicht,
- Ausbildungsresignation,
- Ausbildungsabbruch⁶ und
- unzureichende schulische Voraussetzungen

handeln. Diese Gründe stehen jedoch nicht isoliert nebeneinander, sondern sind zum Teil miteinander verwoben, und nicht selten bedingen sie einander. So können unzureichende schulische Voraussetzungen zu Ausbildungsresignation und Ausbildungsverzicht, aber auch – im Vergleich zu Jugendlichen mit guten schulischen Voraussetzungen – eher zu Ausbildungsabbruch führen. Als problematisch (und zumeist ungerechtfertigt) muß die (nicht seltene) individuelle „Schulduzuweisung“ angesehen werden, weil auf diese Weise alle Verantwortlichen ihr Gewissen leicht beruhigen könnten, ohne ernsthafte Versuche zur Lösung des Problems unternommen zu haben.

Die in der Sphäre des Jugendlichen liegenden Ursachen für Ausbildungslosigkeit und die Ausbildungslosigkeit selbst sind ja sowohl Ausdruck als auch Folge sozialer Benachteiligungen. So ist der „Verzicht“ auf eine Berufsausbildung eng mit der sozialen Herkunft aus sozial schwachen Schichten und einer eher unterschichtspezifischen Sozialisation verbunden.

„Restriktive Arbeitsplatzsituation der Eltern, Perspektivearmut, ökonomische Zwänge und vieles andere mehr kennzeichnen ein Erziehungsklima, in dem Bildungsmotivation und berufliche Interessen häufig gar nicht voll zur Entfaltung kommen können und der Jugendliche frühzeitig auf die Übernahme einer Erwerbstätigkeit und den Gelderwerb hin erzogen wird“ (MÜNCH u. a. 1979, S. 65).

6 Vgl. zu diesem bis vor wenigen Jahren kaum beachteten Problem GRIEGER 1981; WEISS 1982; WIEMER 1981.

Bei den Ursachen in der Sphäre des Bildungs- und Ausbildungssystems handelt es sich im einzelnen um

- Schulversagen von Jugendlichen als Versagen der Schule;
- fehlende, zu wenige oder mangelhafte berufsorientierende und berufsmotivierende Maßnahmen der Schule;
- fehlende, zu wenig oder mangelhafte berufsqualifizierende Maßnahmen der Schule;
- fehlende Ausbildungsmöglichkeiten bzw. Ausbildungsplätze außerhalb der Schule, z.B. in Betrieben.

Die hier angesprochenen Ursachen für Ausbildungslosigkeit sind Mängel des Bildungs- und Ausbildungssystems. Sie sind zumindest teilweise nicht neu, dürften auch von EG-Land zu EG-Land unterschiedliche Ausprägungen und Dimensionen haben, gewinnen aber vor dem Hintergrund einer neuen, durch Ausbildungslosigkeit und Arbeitslosigkeit bestimmten Not der Jugend besondere Bedeutung. Das Bildungs- und Ausbildungssystem eines jeden Landes ist deshalb mit Blickrichtung auf diese, seit der Nachkriegszeit einmalige Problemlage einer besonders strengen Prüfung zu unterziehen.

Die in der Sphäre gesellschaftlicher und technoökonomischer Rahmenbedingungen liegenden Ursachen für Ausbildungslosigkeit dürften, dies wäre aber im einzelnen noch zu untersuchen und zu erweisen, am stärksten von EG-Land zu EG-Land differieren. Gleichzeitig sind es wohl diejenigen, die am schwierigsten „dingfest“ zu machen sind.

Solche Ursachen können sein:

- geringe Einschätzung einer formalen beruflichen Qualifikation durch die Gesellschaft;
- geringe Einschätzung einer formalen beruflichen Qualifikation durch die Betriebe;
- geringe Honorierung einer formalen beruflichen Qualifikation durch die Betriebe;
- geringer Bedarf an formalen beruflichen Qualifikationen.

Es dürfte plausibel sein, daß z.B. eine geringe Einschätzung formaler beruflicher Qualifikationen durch die Betriebe einen Einfluß auf die Honorierung solcher Qualifikationen hat. Dies hätte wiederum Folgen für die Bereitschaft der Jugendlichen, sich einer Berufsausbildung zu unterziehen, und für die Bereitschaft der Betriebe, Möglichkeiten zur formalen Qualifikation zu eröffnen.

Als Resümee ist festzuhalten, daß sich Ausbildungslosigkeit nur ausnahmsweise monokausal erklären läßt. Zumeist ist dafür ein ganzes Bündel von Ursachen verantwortlich, die zudem komplex und interdependent miteinander verwoben sind.

6. Folgen der Arbeitslosigkeit für die betroffenen Jugendlichen

Die negativen Folgen von Arbeitslosigkeit gerade für Jugendliche sind kaum zu überschätzen. H. KREUTZ und U. WUGGENIG (1978) weisen eine ganze Reihe problematischer Folgen von Arbeitslosigkeit aus:

- „– Einschränkung des ökonomischen Handlungsspielraums, Gefährdung des Prozesses der finanziellen Verselbständigung,
- Erfahrung der Überflüssigkeit,
- Verengung des psychosozialen Lebensraumes,
- Reduktion des Anspruchsniveaus und Dequalifikation,
- Wandel in der Zeitperspektive und Zeitverwendung,

- Erschütterung von Vertrauensbeziehungen, Entstehen von Mißtrauen und Zynismus,
- Konfliktindividualisierung,
- Erfahrungen der Ohnmacht und der Ausweglosigkeit,
- Somatisierung der Konfliktverarbeitung,
- Auswirkungen auf politische Partizipation und politische Radikalisierung (stärkere Distanzierung von den etablierten Parteien),
- Erfahrung eines unerwarteten Jugendstatus,
- Störung der Entwicklung der heterosexuellen Beziehungen,
- Fixierung des Jugendlichen auf die Herkunftsfamilie.“

H. SCHIERHOLZ und G. WESTHOFF (1982, S. 208) erkennen die Reduzierung des Erwartungsniveaus und der Ausbildungsinteressen sowie eine Zunahme einfacher Erklärungsmuster konservativen Denkens:

„Mit dieser Tendenz verbindet sich psychisch eine Reihe von Erscheinungsformen wie Langeweile, Resignation, das Gefühl des Nichtanerkanntseins, Schlafbedürfnis, viel Fernsehen, Drogen und Alkoholkonsum, Streit und Aggressivität. All dies sind Fluchtwege, um einer als bedrohlich empfundenen Situation zu entgehen.“

Im Rahmen einer empirischen Untersuchung kommt H. K. SCHÖBER (1982) zu dem Ergebnis, daß die meisten arbeitslosen Jugendlichen (62%) die finanzielle Situation und die daraus resultierenden Beschränkungen als die stärkste Belastung während der Arbeitslosigkeit empfinden. Eine besondere Belastung stellt die Verunsicherung hinsichtlich der Lebens-, Berufs- und Zeitperspektive dar. Überdurchschnittlichen Belastungen sind vor allem jene arbeitslosen Jugendlichen ausgesetzt, die aus sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten kommen und über ein geringeres Bildungsniveau verfügen.

Analyse und Kategorisierung dieser mannigfaltigen und schwerwiegenden Folgen der Arbeitslosigkeit für Jugendliche lassen erkennen, daß Arbeitslosigkeit nicht nur für die Betroffenen dramatische Folgen haben kann und hat, sondern daß davon auch die Gesellschaft unmittelbar tangiert wird – sofern sie am Sozialstaatlichkeitsprinzip orientiert ist und in ihr Demokratie wie Partizipation Werte von hohem Rang darstellen (vgl. MÜNCH u. a. 1979, S. 21f., und ENGELLAND 1983). Gerade junge Menschen müssen an der Gerechtigkeit einer Gesellschaft zweifeln und verzweifeln, die sie aus dem Arbeitsleben ausschließt und ihnen damit nur eine stark reduzierte soziale Teilhabe ermöglicht.

7. Strukturmerkmale von Bildungs- und Ausbildungssystemen

Die im folgenden aufgelisteten Strukturmerkmale stellen eine Auswahl dar. Sie lassen sich möglicherweise auch anders fassen und differenzieren und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Beabsichtigt ist damit nicht ein komplettes Beschreibungsraster für die Bildungs- und Ausbildungssysteme in den Ländern der EG, sondern vielmehr folgendes:

Im offenen Reflexionsprozeß einer sowohl vergleichenden Betrachtung der Bildungs- und Ausbildungssysteme, und zwar vornehmlich auf der Makroebene, als auch im Zuge eines zunächst ebenfalls offenen, zusammenhangsanalytischen Diskurses sollen erste Erkenntnisschnitten geschlagen werden. Damit kommt den Strukturmerkmalen einerseits eine instrumentelle und heuristische Funktion zu; andererseits sind sie aber auch Objekt im Geflecht zusammenhangsanalytischer Erwägungen mit der Konsequenz zunächst theoretisch-konzeptioneller Veränderungen und Ergänzungen und – vielleicht – bildungs- und berufsbildungspolitischer Interventionen.

- 1 Aufbau des Schulsystems
 - Vertikales System
 - Horizontales System
 - Gabelungssystem
- 2 Sicherung der Bildungsbeteiligung
 - Schulpflicht
 - Bildungspflicht
 - Ausbildungspflicht
- 3 Ermöglichung der Bildungsbeteiligung
 - Offenes/geschlossenes System
 - Egalitäres/elitäres System
 - Förderndes/auslesendes System
 - Kostenlose/kostenpflichtige Bildungsbeteiligung
- 4 Beratung
 - Bildungsberatung
 - Berufsberatung
 - Ausbildungsberatung
- 5 Organisation der Berufsbildung
 - Integriertes/separiertes System
 - Vollzeitschulisches/duales System
 - Mischsystem
- 6 Berufliche Fortbildung
 - Öffentliche/private Träger
 - Enge/breite Angebotspalette
 - Öffentliche/private Finanzierung

8. Ausgewählte Daten über Ausbildung und Beschäftigung

Die folgende Synopse gibt einen ersten und wiederum nur sehr vorläufigen, noch zu ergänzenden und zu variierenden Überblick über länderinterne und länderübergreifende Datenkonstellationen; sie hat insoweit eine Pilotfunktion. Die ausgewiesenen Datenkonstellationen selbst haben, wie die Strukturmerkmale des Bildungs- und Ausbildungssystems, vor allem eine heuristische Funktion. Bei analytisch-interpretativer Vorgehensweise können mit ihrer Hilfe Schwachstellen und Probleme im Verhältnis von Ausbildung und Beschäftigung ausgemacht, das Problembewußtsein geschärft und (zumindest theoretische) Lösungsansätze entwickelt werden.

Synopse ausgewählter Daten über Ausbildung und Beschäftigung

Ausbildungssystem, Ausbildungslosigkeit und Jugendarbeitslosigkeit in den Ländern der EG (9) – Strukturmerkmale in Auswahl

B	DK	D	F	IRL	I	L	NL	UK
Einwohnerzahl und Bevölkerungsdichte								
9848647	5119155	61546100	54100000	3480000	56500000	365500	14310000	55830000
323	229	248	99	50	188	141	350	229
Anteil der Beschäftigten in der Landwirtschaft in % (1978)								
3,2	8,8	6,5	9,1	22,2	15,5	5,6	6,2	2,7

Ausbildungssystem, Ausbildungslosigkeit und Jugendarbeitslosigkeit in den Ländern der EG (9) – Strukturmerkmale in Auswahl

B	DK	D	F	IRL	I	L	NL	UK
Anteil der Erwerbsbevölkerung an der männlichen/weiblichen Bevölkerung in % (1978)								
m: 52,3	58,1	54,1	51,6	50,2	52,9	59,7	51,2	58,3
w: 29,3	43,5	30,7	31,7	20,1	24,1	25,0	21,4	35,4
Dauer der Schulpflicht (Vollzeitschule) in Jahren								
8	9	9 (10)	10	9	8	10 Beginn mit 5 Jahren	10	11 Beginn mit 5 Jahren
Dauer der Primarstufe in Jahren								
6	9 Einheits- schule	4 (6)	5	6	5	6	6	6
Anteil der Vollzeitschüler an der Gesamtzahl der 18jährigen in % (1980/81) ¹								
m: 46,7	63,7	39,8	37,4	23,2	36,9	18,4	51,8	17,0
w: 35,5	15,5	42,1	47,5	30,2	24,3	20,9	19,1	16,0
Anteil der Vollzeitschüler/Studenten an der Gesamtzahl der 24jährigen in % (1980/81) ¹								
m: 4,0	17,2	17,1	7,2	2,6	24,2	12,1*	12,1	6,5
w: 1,7	16,8	9,5	6,0	1,2	14,1	5,5*	5,5	3,8
						*23 Jahre		
Quantitative Rolle der Lehrlingsausbildung (versus vollzeitschulische Berufsausbildung)								
gering	vorherr- schend	vorherr- schend	gering	nicht un- wesentlich	gering	nicht un- wesentlich	nicht un- wesentlich	nicht un- wesentlich
Jugendliche ohne Ausbildung in % eines Altersjahrganges								
?	20	10	30	?	?	?	?	?
Jugendliche (unter 25 Jahre) ohne Arbeit in % (März 1983) ²								
33	34	15	27	26	34		35	28
Arbeitslosenquoten insgesamt in % (Oktober 1982)								
14,1	9,2	7,3	9,6	13,2	11,0	1,5	11,1	12,8

¹ Eurostat, Education and Training, Statistical Bulletin, 2/1982.

² Eurostat, Employment and Unemployment, Statistical Bulletin, 1/1983.

9. Hypothesen

Die folgenden, sicherlich noch zu ergänzenden und zu präzisierenden Aussagen sind durchweg als Hypothesen (noch unbewiesene Annahmen) formuliert, obwohl zumindest für die Bundesrepublik Deutschland einige dieser Aussagen unbestritten empirisch belegt sind, so etwa der relativ enge Zusammenhang zwischen Ausbildungslosigkeit und Arbeitslosigkeit. Da es sich hier aber um ein, wenn auch noch sehr vorläufiges Forschungsdesign für ein die EG-Länder umgreifendes Projekt handelt und die für die Bundesrepublik Deutschland geltenden Tatbestände in anderen EG-Ländern nicht zutreffen müssen oder sich möglicherweise anders darstellen, wurde diese eher vorsichtige Darstellung gewählt. Im übrigen könnte sich bei fortschreitender Exploration und weiterer Reflexion die Notwendigkeit ergeben, aus der Sicht und unter den Bedingungen anderer EG-Länder weitere Hypothesen zu formulieren oder bereits formulierte Hypothesen zu variieren. Zu überprüfen wäre überdies, ob die sich zunächst anbietende deskriptiv-statistische und zusammenhangsanalytische Betrachtungsweise durch ein kasuistisches Instrumentarium und Vorgehen ergänzt werden müßte. So könnte man z. B. in den verschiedenen Ländern der EG „typische“ Wege von Jugendlichen durch Schule, Berufsausbildung bis zur Einmündung in den Arbeitsmarkt verfolgen und dabei länderübergreifende oder länderspezifische „Schaltstellen“ für Ausbildungslosigkeit und Arbeitslosigkeit isolieren, diskutieren und interpretieren.

- Das Ausmaß der Arbeitslosenquote von Jugendlichen hängt – neben anderen Faktoren – in relativ starkem Maße von bildungspolitischen Rahmenbedingungen und damit auch vom Bildungs- und Ausbildungssystem selbst (als einem Ergebnis der bildungspolitischen Rahmenbedingungen) ab. So bewirkt z. B. ein auf Chancengleichheit und hohe Bildungsbeteiligung angelegtes Bildungs- und Ausbildungssystem indirekt eine Minderung der Jugendarbeitslosigkeit. Von den 10,2 Millionen 15- bis 25jährigen in der Bundesrepublik Deutschland (Schätzung für 1983) befindet sich gut die Hälfte als Schüler, Student oder Lehrling in Ausbildung (vgl. HEGELHEIMER 1983).
- Das Ausmaß der Arbeitslosenquote von Jugendlichen hängt von demografischen Rahmenbedingungen ab. So führen z. B. überstarke Altersjahrgänge, wie sie gegenwärtig in der Bundesrepublik Deutschland in Ausbildung und Arbeit drängen, zu Friktionen im Bildungssystem (Numerus Clausus) und auf dem Arbeitsmarkt.
- Das Ausmaß der Arbeitslosenquote von Jugendlichen hängt von wirtschaftspolitischen und (in Abhängigkeit davon) von arbeitsmarktpolitischen Rahmenbedingungen ab. Bei extrem schlechter Beschäftigungslage sind Jugendliche jedoch stärker von Arbeitslosigkeit betroffen als Erwachsene.
- Das Ausmaß der Arbeitslosenquote von Jugendlichen hängt von sozialpolitischen und arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen ab, die in der Regel die älteren Arbeitnehmer gegenüber den jüngeren Arbeitnehmern bevorzugen.
- Jugendliche ohne Bildungsabschluß und ohne Berufsausbildung werden und bleiben eher arbeitslos als Jugendliche mit Bildungsabschluß und mit abgeschlossener Berufsausbildung. Für die Bundesrepublik Deutschland gibt es dafür eindeutige empirische Belege.
- Der Anteil der Jugendlichen ohne Bildungsabschluß hängt von bildungspolitischen Rahmenbedingungen und damit vom Bildungssystem selbst ab: Förderung versus Auslese.
- Der Anteil der Jugendlichen ohne Berufsausbildung hängt von berufsbildungspoliti-

schen Rahmenbedingungen und damit vom Berufsbildungssystem selbst ab: Gilt Berufsbildung für alle als allgemein anerkanntes (oder nicht anerkanntes) berufsbildungspolitisches Ziel?

- Der Anteil der Jugendlichen ohne Berufsausbildung hängt von den ökonomischen und technologischen Rahmenbedingungen ab. Das Bestreben, möglichst viele Jugendliche beruflich zu qualifizieren, ist z.B. tendenziell in einer entwickelten Industriegesellschaft größer als in einer Gesellschaft, in der ein großer Teil der Bevölkerung in der Landwirtschaft beschäftigt ist.
- Der Anteil der Jugendlichen ohne Ausbildung hängt von gesellschaftspolitischen Bewußtseinslagen ab. Rund 10% der Jugendlichen eines Altersjahrganges erhalten gegenwärtig in der Bundesrepublik Deutschland keine Berufsausbildung. Dieser Anteil wird heute von vielen als zu hoch angesehen; vor dem Kriege waren dies schätzungsweise 30%, ohne daß dies von Verantwortlichen und Betroffenen als Mangel empfunden wurde.
- Der Anteil der Jugendlichen ohne Ausbildung hängt von den historischen und kulturellen Rahmenbedingungen eines Landes ab. Diese sind zum Beispiel nicht ohne Einfluß auf den Stellenwert von Beruf und formaler Berufsausbildung in Wirtschaft und Gesellschaft. In der Bundesrepublik Deutschland ist dieser vergleichsweise hoch, in anderen Ländern der EG mag dieser geringer sein.

Anlage und Umfang des Projektes sowie die bisher formulierten Hypothesen machen deutlich, daß ein einzelner Wissenschaftler, schon wegen der Begrenztheit seiner Kompetenz im Vergleich zum komplexen Untersuchungsgegenstand, mit dem Projekt überfordert sein würde. Im Vordergrund des Projektes steht zwar die Frage nach der Rolle des Bildungs- und Ausbildungssystems für Ausbildung und Beschäftigung in den Ländern der EG, und es bedarf insoweit vor allem berufspädagogischen und berufsbildungspolitischen Sachverständes. Dennoch kann wegen der anderen Einflußfaktoren auf Ausbildung und Beschäftigung eine zu gründende Projektgruppe nicht auf wirtschaftspolitische, arbeitsmarktpolitische und arbeitsrechtliche Beratung verzichten. Daß darüber hinaus auch Länderexperten zu Rate gezogen werden müßten, versteht sich von selbst.

Literatur

- ALEX, L.: Jugendarbeitslosigkeit aus bildungspolitischer Sicht. Hrsg.: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG. Berlin und Bonn 1983.
- Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (ANBA). 1983, H. 3.
- BERTON, F.: Die berufliche Weiterbildung Erwachsener als Vorbeugung gegen Arbeitslosigkeit - Belgien - Frankreich - Italien. Hrsg. von CEDEFOP. Luxemburg 1983.
- CEDEFOP (Hrsg.): Beschreibung der Berufsbildungssysteme in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft. Luxemburg 1982.
- CENTER FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI): Education and Work, the Views of the Youth. Hrsg.: OCDE. Paris 1983.
- Das Anliegen Nr. 1 für die belgischen Unternehmen: Arbeitsplätze für Jugendliche. In: CEDEFOP News (1983) H. 5, S. 2.
- DEGEN, G./NUISSI, E.: Bildungsurlaub und Arbeitsmarkt in Europa. Hrsg.: CEDEFOP. Luxemburg 1983.
- ENGELLAND, R.: „Jugendprobleme“ und „Jugendpolitik“ angesichts wachsender Jugendarbeitslosigkeit. Über die Gefahren sozialer Ausschließungsprozesse und politischer Handlungsdefizite. Sonderdruck aus: Sozialer Fortschritt. Bd. 32 (1983) H. 11.

EUROSTAT: Employment and Unemployment, Statistical Bulletin. Luxemburg (1983) H. 1 und H. 3.

FRANZ, W.: Zur Dauer der Jugendarbeitslosigkeit. Theoretische Überlegungen, empirische Resultate und wirtschaftspolitische Implikationen. In: MittAB (1981) H. 8.

GRIEGER, D.: Wer bricht ab? Berufsausbildungsabbrecher im Vergleich mit Jungarbeitern und Auszubildenden. Berlin 1981.

HEGELHEIMER, A.: Bildung und Beruf – Perspektiven für die Zukunft. Köln 1983.

KRAMER, U.: Bewegungsanalyse der Arbeitslosigkeit von Jugendlichen. In: MittAB (1981) H. 8.

KREUTZ, H./WUGGENIG, U.: Auswirkungen der Jugendarbeitslosigkeit – Versuch einer Diagnose. In: deutsche jugend. Bd. 26 (1978) S. 494.

MÜNCH, J., u. a.: Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag. Hrsg.: Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales NW. Düsseldorf 1979.

SCHIERHOLZ, H./WESTHOFF, G.: Berufsnot und Jugendarbeitslosigkeit. Ausmaß und ihre Auswirkungen auf die Betroffenen. In: WASMUD, K. (Hrsg.): Jugendliche. Neue Bewußtseinsformen und politische Verhaltensweisen. Stuttgart 1982.

SCHOBER-GOTTWALD, K.: Der Weg in die Arbeitslosigkeit. Berufliche und soziale Herkunft von jugendlichen Arbeitslosen. In: MittAB (1977) H. 1.

SCHOBER, K.: Arbeitslose Jugendliche: Belastungen und Reaktionen der Betroffenen. In: MittAB (1978) H. 2.

STOOS, F.: Jugendarbeitslosigkeit, Entstehung, Abläufe, Strukturen und Wege zum Abbau der Probleme. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Bd. 38 (1982).

WEISS, R.: Die vorzeitige Lösung von Berufsausbildungsverträgen. Empirisch-analytische Untersuchung der Gründe und Einflußfaktoren beim Abbruch der Berufsausbildung. Frankfurt a. M. 1982.

WERNER, H.: Unterschiede in der Erfassung der Arbeitslosigkeit – ein zwischenstaatlicher Vergleich für die Länder der Europäischen Gemeinschaft. Sonderdruck: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB). Bd. 15 (1982).

WIEMER, B.: Erfolg und Versagen in der Berufsausbildung. Eine Studie zum Problem der vorzeitigen Lösung von Ausbildungsverhältnissen. Frankfurt a. M. 1981.

WILLIAMS, S.: The Development of Human Resources: An International Concern for Development Countries. 1982.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Joachim Münch, Univ. Kaiserslautern, Pfaffenbergstr. 95, 6750 Kaiserslautern

Jugendarbeitslosigkeit und Weltwirtschaftskrise

Zur Frage der Strukturgleichheit der berufspädagogischen Diskussion einst und heute

1. Vorbemerkung

Anlaß der folgenden Darstellung ist die aus dem Studium insbesondere zeitgenössischer berufspädagogischer Literatur gewonnene These einer weitgehenden strukturellen Identität der in der Debatte um die Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit in der Weltwirtschaftskrise wie heute herangezogenen (pädagogischen) Argumentations- und Legitimationsmuster.

Um diese These zu belegen, muß die damalige Debatte und der sozioökonomische und politische Hintergrund ihres Entstehens dargestellt werden; dazu ist es m. E. erforderlich,

- die Wirtschaftsentwicklung, das Ausmaß der Jugendarbeitslosigkeit und die zu deren Bekämpfung ergriffenen Maßnahmen der Erwerbslosenbeschulung und des „FREIWILLIGEN ARBEITSDIENSTES“ zu beschreiben (2);
- die berufspädagogische Diskussion dieser von der Arbeitsverwaltung primär als arbeitsmarktpolitisch gedachten Maßnahmen und deren Umdeutung in „volks- und arbeitserzieherische“ Maßnahmen zu analysieren (3);
- die Strukturgleichheit der Debatte anhand der Entwicklung des Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) und der aktuellen berufspädagogischen Normdiskussion um die Ziele von Berufsausbildung aufzuzeigen (4).

2. Wirtschaftskrise, Jugendarbeitslosigkeit und Maßnahmen zu deren Bekämpfung am Ende der Weimarer Republik

2.1. Wirtschaftsentwicklung und Jugendarbeitslosigkeit

Der wirtschaftliche Niedergang vollzog sich zwischen 1929 und 1932/33 mit atemberaubender Geschwindigkeit (Zahlenangaben nach: STATISTISCHE ÜBERSICHTEN ... 1932, 1933; O. V. 1933, S. 89 ff., und KUCZYNSKI 1966, S. 196 ff.).

- Die Industrieproduktion sank um über 40% auf das Vorkriegsniveau des Jahres 1913;
- die Beschäftigung der Arbeiter ging von ca. 85% der Arbeitsplatzkapazität Mitte 1928 auf ca. 40% Ende 1932 zurück, die der Angestellten sank von ca. 90% auf unter 60%, wobei in der Bauwirtschaft die Beschäftigung selbst im Sommer 1932 nurmehr ca. 23% betrug;
- die Arbeitslosenquote stieg von 9,7% im Durchschnitt des Jahres 1928 auf 44% Ende 1932, d. h. über 6 Mio. Erwerbspersonen waren als arbeitslos gemeldet.

Verlässliche Zahlen über das Ausmaß der Jugendarbeitslosigkeit im hier interessierenden Zeitraum liegen nicht vor, denn es wurden nur die jugendlichen Hauptunterstützungsempfänger der Arbeitslosenversicherung gezählt (vgl. KÖHLER 1967, S. 81), und für die Jugendlichen im Alter von 14 bis unter 20 Jahren wurde es immer schwieriger, deren Anspruchsvoraussetzungen zu erfüllen (vgl. ADAMY/STEFFEN 1983). Obwohl also die vorliegenden Zahlen das gesamte Ausmaß der Jugendarbeitslosigkeit nicht erfassen,

verdeutlichen sie hinreichend die krisenhafte Entwicklung: Am 15. Juli 1928 wurden ca. 100 000 Hauptunterstützungsempfänger bis unter 21 Jahren gezählt, am 15. Januar 1930 waren es bereits ca. 300 000 (vgl. NIFFKA 1930, S. 61ff.), und im Sommer 1932 wurde die Millionengrenze deutlich überschritten (vgl. KÖHLER 1967, S. 81 und S. 115, sowie KUCZYNSKI 1968, S. 274).

Betroffen war von dieser für alle Wirtschaftszweige geltenden Entwicklung insbesondere die Arbeiterjugend. Das galt nicht mehr allein für die *ungelernten 18- bis 21jährigen*, die auch in „normalen“ Zeiten häufig von Arbeitslosigkeit betroffen waren, weil sie

für „die Übergangsberufe: Laufbursche, Zeitungsjunge, GläserSpüler, ... zu alt geworden (sind, denn) in Erwartung höherer Lohnforderungen entläßt der Arbeitgeber den Jungen und stellt eine jüngere, billigere Kraft ein, die die Arbeit ebenso gut leisten kann“ (MUER 1930, S. 153).

Das „Geschick der Arbeitslosigkeit“ erlitten nun auch die *14- bis 17jährigen*, ansonsten als Lehrling oder Arbeiter eine „begehrte, weil verhältnismäßig billige Arbeitskraft für den Unternehmer“, und „in steigendem Maße auch die *frisch ausgelernten handwerklichen Gesellen und kaufmännischen Gehilfen*“ (LIEBENBERG 1930, S. 13f.).

2.2. Maßnahmen zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit

Angesichts der geschilderten Entwicklung mußte ein neues Instrumentarium zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit entwickelt werden, da sich die von der kommunalen Erwerbslosenfürsorge bereits früher eingerichteten, strikt arbeits- bzw. berufsbezogenen Kurse zur Erhöhung der Vermittlungsfähigkeit der Teilnehmer in die gelernte oder in eine ungelernte Arbeit (vgl. dazu KNOFF 1927/1928) bei Massenarbeitslosigkeit als unwirksam erwiesen. Verstärkte Aktivitäten gingen zunächst von den kommunalen Jugendhilfeeinrichtungen und den freien Jugendverbänden aus; sie richteten Werkkurse ein. Strittig war jedoch zwischen diesen und der Arbeitsverwaltung die Finanzierung und die inhaltliche Ausrichtung der Kurse. Die kommunale Jugendhilfe leitete aus § 137 des „Gesetzes über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung“ (AVAVG) von 1927 die Forderung der Finanzierung der Werkkurse durch die Arbeitsverwaltung ab¹. Die Arbeitsverwaltung lehnte dies aus folgenden Gründen ab (LIEBENBERG 1930, S. 15ff.):

1. die Jugendlichen würden durch solche Kurse mehr zur Spielerei als zur Arbeit angehalten;
2. die Jugendlichen müßten sich vormittags im Wartesaal des Arbeitsamtes aufhalten, um persönlich zur Verfügung zu stehen, falls ein Arbeitgeber erscheine, um z. B. jugendliche Tagelöhner anzuwerben;
3. es könnten nur solche Kurse zur Berufsfortbildung und -schulung gefördert werden, durch die Unterstützungsempfänger vermittlungsfähiger würden.

Diese rigide Auslegung des § 137 AVAVG war gegen die sozialpädagogischen Bestrebungen der Jugendhilfe gerichtet, denn

die Vorstellung der „modernen Pädagogik ... ,die Kräfte, die im Jugendlichen sind, zur Entfaltung zu bringen, möglichst also selbständige und schöpferische Persönlichkeiten zu erziehen“, scheitere daran, daß „Arbeitsplätze, die schöpferische Persönlichkeiten erfordern, nur gering an der Zahl sind.

1 Danach war die Finanzierung von Veranstaltungen zur Fortbildung und Umschulung aus Mitteln der „REICHSANSTALT FÜR ARBEITSVERMITTLUNG UND ARBEITSLOSENVERSICHERUNG“ (im folgenden REICHSANSTALT) dann möglich, wenn diese geeignet seien, Empfänger von Arbeitslosenunterstützung der Arbeitslosigkeit zu entziehen.

Vorherrschend ... (sind) jene Arbeitsplätze, die Arbeiter und Arbeiterinnen erfordern, die in einem bestimmten Tempo eine Arbeit, meist Teilarbeit, maßhaltig genau liefern können“ (LIEBENBERG 1930, S. 17f.). Ebenso wandte sich der Vertreter des Arbeitsamtes gegen eine „größere Einspannung der Berufsschulen in die Betreuung der Arbeitslosen“ durch Heraufsetzung der Pflichtstundenzahl, da der Berufsschulunterricht theoretisch und rein schulmäßig aufgezogen werde. Von der Arbeitsverwaltung könnten daher nur Kurse gefördert werden, die das Ziel der Arbeitsschulung in bewußter Verbindung mit exakter Arbeit verfolgen. Die Arbeitsverwaltung ging also vom Primat des Arbeitsmarktes aus und meinte damit sehr vordergründig die Erhöhung der kurzfristigen Vermittelbarkeit in jedwede Arbeit.

Die Arbeitsverwaltung setzte sich mit dieser Zielsetzung zunächst durch. Bei der inhaltlichen Gestaltung der „Kurse zur Berufsertüchtigung“, die beispielsweise an den Berufsschulen durchgeführt wurden, war laut ministerieller Weisung auf „Anregungen und Bedürfnisse der Arbeitsämter besondere Rücksicht zu nehmen“ („SÄCHSISCHES MINISTERIUM FÜR VOLKSBILDUNG“ 1930/31, S. 753; vgl. KEMPKENS 1930). Die weiteren staatlichen Maßnahmen der Erwerbslosenschulung wurden von der Arbeitsverwaltung nicht gefördert, denn

den Kursen zur „lebenspraktischen Erziehung“ (insbesondere hauswirtschaftliche Kurse, Elementarkurse in Deutsch, Rechnen etc. und Kurse zu „Fragen der gesunden Lebensführung“), den „allgemeinbildenden Kursen mit lebensnahen Stoffgebieten“ und den Kursen zur „Erhaltung der seelischen und körperlichen Spannkraft“ durch „Bastel- und Werkgelegenheiten“, durch „Anleitung zur Betätigung auf den Gebieten des Kleingartenbaues, der Kleinsiedlung und Kleintierzucht“, durch „Spiele, Sport, Turnen, Gymnastik und Wandern“ (ebd., S. 754) etc. fehlte der direkte Bezug zum Arbeitsmarkt.

Obwohl bereits in den ersten drei Monaten des Jahres 1931 insgesamt 120 000 Jugendliche in diesen Kursen betreut wurden, zeigte sich, daß die eng auf maximal 3 Monate begrenzten Lehrgänge nicht hinreichten, da nach Ablauf der Förderung die Jugendlichen genauso perspektivlos dastanden wie vorher. Die REICHSANSTALT mußte daher im Jahre 1931 ihre Position revidieren, denn die Vorstellung, die Vermittlungsfähigkeit durch zusätzliche Qualifikationen zu erhöhen, erwies sich mit der zunehmenden Wirtschaftskrise als völlig illusorisch. Nicht mehr der arbeitsmarktpolitische Aspekt der Vermittlungsfähigkeit sollte im Vordergrund stehen, sondern der „Gesichtspunkt des Erhaltens der Arbeitsfähigkeit und des Arbeitswillens“ (o. V. 1931a, S. 443). Damit wurde aber die Idee *beruflicher Fortbildung* zugunsten des *Gedankens einer allgemeinen Arbeitserziehung* aufgegeben.

Dieser Positionswechsel deutet die zukünftige Entwicklung an. Mit der sich verschärfenden Wirtschaftskrise und den zunehmenden Klagen über die staatsgefährdende Verwahrlosung, Kriminalität und politische Radikalisierung der Jugend erhielt die von der extremen politischen Rechten während der gesamten Weimarer Zeit erhobene Forderung nach Einführung der Arbeitsdienstplicht breite Zustimmung (zur entsprechenden politischen und publizistischen Kampagne siehe KÖHLER 1967, S. 14–80).

Dies resultierte aus der verbreiteten kulturpessimistischen und antiindustriellen Deutung der Krise. Diagnostiziert wurde eine Strukturkrise des industriellen Systems, die zum dauerhaften Ausschluß eines Teils der Bevölkerung aus dem Produktionsprozeß, zum Verlust „deutschen Geistes“ durch den von der rationalisierten Industrie hervorgerufenen „marxistischen Klassenkampfgeist“ und zum Verfall der bildenden Kraft der Arbeit in der „Unnatur und Unkultur der städtischen Berufe“ führe. Als Therapie wurde vorgeschlagen, die „Opfer der strukturellen Arbeitslosigkeit“ in einer streng von der übrigen Wirtschaft getrennten Ersatzwirtschaft – im Arbeitsdienst – zu erfassen, um als Gegenlei-

stung für die gewährte Unterstützung solche produktiven Werte zu schaffen, die wegen fehlender finanzieller Mittel privatwirtschaftlich nicht erstellt würden. Als Nebeneffekt sollte so die Jugend zur „freiwilligen Unterordnung“ und „zu geregelter Arbeit und Pflichterfüllung“ erzogen werden.

Weitergehend waren die Vorschläge, mittels Arbeitsdienst – durch die so ermöglichte „(Ost-)siedlung“ und „Rückführung der Arbeiterjugend aus der Industrie auf das Land“² – die „Reagrarisierung“ und damit Autarkie Deutschlands zu verwirklichen; denn nur die Rückkehr zu den handwerklichen und bäuerlichen Wurzeln und damit die „Ersetzung“ des „materialistischen Lohnprinzips“ durch das „ethische Prinzip des Dienens“ sowie die Schaffung von Ausgangspunkten für die „Expansion nach Osten“ böten einen Ausweg aus der Krise (auf die Angabe der Fundstellen wurde aus Raumgründen verzichtet; vgl. die Nachweise bei KÖHLER 1967, S. 40, S. 70 und S. 193–197). Die Forderung nach der Arbeitsdienstpflicht war also weniger arbeitsmarktpolitisch als nationalistisch, völkisch und „volkserzieherisch“ begründet.

Arbeitsmarktpolitische und arbeitspädagogische Gründe standen jedoch im Vordergrund des vom Kabinett BRÜNING statt der Arbeitsdienstpflicht eingeführten „Freiwilligen Arbeitsdienstes“ (im folgenden FAD)³. Ohne daß ein Arbeitsverhältnis im Sinne des Arbeitsrechts entstand, sollten jugendliche Arbeitslose im Arbeitsdienst ihre „brachliegende Arbeitskraft in selbstgewählter ernsthafter gemeinsamer Arbeit betätigen, ... (um) dadurch die drohende Entwöhnung von der Arbeit zu verhüten und den Arbeitswillen zu stärken“ (o. V. 1931a, S. 443 u. 445). Kommunen, gemeinnützige Verbände und Genossenschaften („Träger der Arbeit“) konnten für Erd-, Entwässerungs- und Wegearbeiten und andere gemeinnützige, gegenwärtig nicht finanzierbare Projekte Förderung durch die REICHSANSTALT erhalten, wenn sie einen Verband („Träger des Dienstes“) fanden, der Arbeitsdienstwillige und das notwendige Stammpersonal zur Verfügung stellte.

Die Einschätzung des FAD (zu dessen rechtlicher und faktischer Entwicklung siehe KÖHLER 1967, S. 99–148) kann aus pädagogischer Sicht nicht eindeutig ausfallen. Einerseits bot er völkisch-nationalen Verbänden – wie dem „JUNGDEUTSCHEN ORDEN“ und dem „STAHLHELM“, die beide zu den größten Dienstträgerorganisationen zählten – die Gelegenheit, arbeitslose Jugendliche in „geschlossenen Lagern“ mit ausgesprochen militaristischem Gepräge zu sammeln, politisch zu beeinflussen und mit Billigung der Reichswehrführung vormilitärisch auszubilden. Andererseits war der Arbeitsdienst eine, vielfach die einzige Beschäftigungsmöglichkeit, die viele Jugendliche trotz geringer materieller Anreize dem „Nichtstun“ vorzogen⁴. In Maßnahmen kirchlicher, jugendpflegerischer und ab 1932 auch freigewerkschaftlicher Dienstträgerorganisationen standen zudem sozial- und arbeitspädagogische Bemühungen eindeutig im Vordergrund. Aber auch diese Maßnahmen führten allenfalls zu einer kurzfristigen Entlastung des Arbeits-

2 Diese Forderungen wurden insbesondere vom völkisch-nationalen „ARTAM-BUND“ erhoben, der personell eng mit der NSDAP verflochten war und bereits frühzeitig durch das Reichslandwirtschaftsministerium gefördert wurde (vgl. FAAS 1930; KÖHLER 1967, S. 39 ff.).

3 Grundlage war der im Rahmen der „Zweiten Notverordnung zur Sicherung von Wirtschaft und Finanzen“ am 5. Juni 1931 geschaffene § 139a AVAVG. Zum Scheitern der Arbeitsdienstpflicht aufgrund des Widerstandes der Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften siehe die Argumente bei HESS (1931) und die Darstellung bei HEUPEL (1981, S. 195 ff.).

4 Das Anschwellen der Teilnehmerzahl auf 254000 Ende Oktober 1932 beruhte häufig nicht auf freiwilligem Entschluß der Jugendlichen, da bei Nichtteilnahme am Arbeitsdienst Fürsorgeempfängern die Einstellung der Zahlungen drohte (vgl. KÖHLER 1967, S. 141).

marktes und sozialen Stabilisierung der Jugendlichen; eine dauerhafte Erhöhung ihrer (beruflichen) Qualifikation konnte nicht erreicht werden und war auch nicht intendiert.

Dies wäre aber wahrscheinlich bei der Verwirklichung der Pläne für ein „Vorlehre-“, „Berufsgrundschuljahr“ oder „Berufsvorbereitendes Schuljahr“ genanntes Vollzeitschuljahr an der Berufsschule möglich gewesen (vgl. MUEER 1930, S. 155; o.V. 1931b, S. 109). Diese Pläne scheiterten aber ebenso wie der gewerkschaftliche Vorschlag, aus Arbeitsmarktgründen ein neuntes Pflichtvolksschuljahr einzuführen, weil dafür keine Mittel bereitgestellt wurden (vgl. o.V. 1931c, S. 144).

3. Jugendarbeitslosigkeit in der berufspädagogischen Diskussion Ende der Weimarer Republik

Die berufspädagogische Diskussion um die Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit ist bis in die didaktischen Konsequenzen hinein geprägt vom oben aufgezeigten Kulturpessimismus, der das Denken vieler (Berufs-)Pädagogen nachhaltig beeinflusste. Es gab daher unter ihnen einen Fundus gemeinsamer Basisannahmen, der in der Diskussion immer wieder herangezogen und nur selten hinterfragt wurde. Danach wurde behauptet, daß

- die Krise zum dauerhaften oder langanhaltenden Ausschluß eines Teils der Bevölkerung von der (Lohn)arbeit führe (vgl. BEHR 1932, S. 75f.; FRANZISKET 1931, S. 423);
- ein streng hierarchisierter Arbeitsmarkt entstanden sei, dessen Struktur bei der Konzipierung berufspädagogischer Maßnahmen unbedingt zu beachten sei (vgl. u. a. CONRADSEN 1931; LARDY 1932; KORDE 1933/34);
- das Vordringen der Maschinenarbeit nicht nur die Arbeitslosigkeit, sondern auch den Anteil der Ungelernten weiter steigere, wodurch der „Adel der Arbeit“ (WELZEL 1927/28, S. 337) – die Möglichkeit, durch Arbeit zu Bildung zu gelangen – nurmehr selten erfahrbar sei;
- diese Entwicklung dem Staat, der Wirtschaft und dem Volke gefährlich werden könne (vgl. u. a. SCHWINDT 1932).

Auffällig ist, daß sich unter diesen Basisannahmen kein pädagogisches, die Jugendlichen mit ihren Nöten, Interessen und Bildungsbedürfnissen in den Mittelpunkt stellendes Argument findet. Da die (als autonom gesetzte) Entwicklung von Ökonomie und Technik und das Interesse an einer staatsbejahenden Jugend im Vordergrund stehen müßten, könnten pädagogische Gesichtspunkte und erzieherische Aufgaben immer erst an zweiter Stelle stehen (vgl. ABRAHAM 1932, S. 308). Allein RIEDEL (1955, S. 3) kritisierte bereits 1933 diese Sichtweise, weil „der Bezugspunkt nicht im Menschen, sondern in der Sachlage gesucht wird“, während ansonsten von einer grundsätzlichen Harmonie zwischen den arbeitsmarktpolitischen und pädagogischen Maßnahmen ausgegangen wird.

Daraus ergibt sich für die berufspädagogische Diskussion, daß die ergriffenen Maßnahmen – Erwerbslosenschulung und FAD – akzeptiert und nurmehr erzieherisch gedeutet wurden. Dabei lassen sich zwei Diskussionsstränge nachweisen, da aus der Deutung der Wirtschaftskrise unterschiedliche Konsequenzen für die Zielsetzung und inhaltliche Gestaltung der Maßnahmen gezogen wurden.

Die *eine* Argumentationslinie geht von der langfristig gegebenen Möglichkeit aus, die Jugendlichen auf allerdings unsicheren Arbeitsplätzen für ungelernte Kräfte zu beschäftigen. Da der Primat des Arbeitsmarktes gelte, könne deshalb nicht die fachliche, berufsbezogene Ausbildung – wie an der Lehrlingsberufsschule – im Vordergrund stehen. Statt dessen sei eine *allgemeine Arbeitsschulung* (BERBIG 1932) mit folgenden Zielsetzungen anzustreben (DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR TECHNISCHES SCHULWESEN 1933):

- Förderung der *Leistungsfähigkeit* durch technische Arbeitsschulung im Sinne einer durch „Werkarbeit“ zu erreichenden manuellen Geschicklichkeit, Ausdauer und Wendigkeit;
- Förderung der *Leistungsbereitschaft* durch Weckung einer positiven Einstellung zu jedweder Arbeit, um eine reibungslose und freudige Anpassung an die Gegebenheiten der industriellen Arbeitswelt zu ermöglichen⁵.

Der zweite Argumentationsstrang basiert auf der Überzeugung, daß der Ausschluß der Erwerbslosen aus der Lohnarbeit endgültig sein werde und daher deren „Rückführung“ in eine selbständige Tätigkeit als Kleinsiedler auf dem Lande geboten sei. Die beim „Reagrarisierungskonzept“ zu ziehenden didaktischen Konsequenzen waren eindeutig: Die arbeitslosen Jugendlichen mußten mit den Fertigkeiten und Kenntnissen ausgestattet werden, die sie benötigten, um mit eigener Hände Arbeit auf eigener „Scholle“ die notwendigen Produkte für den Lebensunterhalt zu erwirtschaften. Die männlichen Jugendlichen sollten daher einfache handwerkliche Fertigkeiten und Grundlagen der Gartenarbeit und Kleinviehhaltung erlernen, die weiblichen in der ländlichen Hauswirtschaft geschult werden. Da das Leben der Kleinlandwirte karg und die Arbeit hart war und kaum einen selbst für bescheidene Lebensansprüche hinreichenden Ertrag abwarf, wurde es zudem als notwendig erachtet, auf die zukünftigen Siedler „erzieherisch“ einzuwirken. Es galt, sie von der Größe ihrer Arbeit zu überzeugen, damit sie nicht vorzeitig aufgaben und in die Städte zurückkehrten (vgl. BODE 1930/31; FRANZISKET 1931, S. 423 ff.; BEHR 1931).

Anknüpfen konnten beide Richtungen an die für die allgemeine oder Arbeiterberufsschule entwickelten didaktischen Konzeptionen, wobei mit CONRADSEN (1931, S. 49–62; vgl. auch die Beiträgein BARTH/BODE/ERBEN 1928) drei Stadien der Entwicklung unterschieden werden können:

1. Die Phase der Einführung des Werkunterrichts zur Absorption des durch den „Wortunterricht“ nicht gebundenen Bewegungstrieb und Gestaltungswillens der Ungelernten;
2. die Phase der didaktischen Überhöhung des Werkunterrichts, der das durch die seelenlose Erwerbsarbeit verlorengegangene Berufserlebnis ersetzen sollte;
3. die Phase der Bindung des Werk- und Gartenbauunterrichts an ein fachliches Bildungsziel, das im Niveau und im Grad der Spezialisierung aber weit unter der Fachkunde der Lehrlingsberufsschule zu liegen habe, denn für die Masse der Ungelernten genüge für ihre spätere Erwerbstätigkeit die Einführung in einfachste Arbeitstechniken.

Die Zielsetzung der Ungelerntenbeschulung – allgemeine Arbeitserziehung auf niedrigstem Niveau durch Tätigkeiten in der Schulwerkstatt und im -garten und die Weckung einer positiven Einstellung zu jedweder, auch noch so unangenehmer Arbeit – wurde also auf die Erwerbslosenbeschulung übertragen. Dabei wurden – wie bereits gesagt – hinsichtlich der Bestimmung der Lebensperspektiven der Jugendlichen zwei alternative Wege diskutiert: Die Anpassung an die Bedingungen des industriellen Arbeitsmarktes oder das Ausscheiden aus der großen Industrie.

⁵ Aber auch die Berufsschullehrerschaft konnte auf im Rahmen der „Beschulung der Ungelernten“ erprobte didaktische Konzepte für die „erziehliche Aufgabe“ verweisen, durch die der „im allgemeinen denkfaule und schwachbegabte ... Proletarierjugendliche ... zum ernstschaffenden Menschen (werde), der auch die geistestötendste Arbeit noch zu seiner Vervollkommenung benutzt“ (WELZEL 1927/28, S. 339).

4. Thesen zur Aktualität der Debatte

Aktualität kann der hier nachgezeichneten Debatte m. E. zugeschrieben werden, weil sich deren Basisargumente auch heute finden. Daß unserer Gesellschaft die Arbeit ausgeht (vgl. SEYD 1984, S. 99f.) und die autonome ökonomische und technische Entwicklung dauerhaft zu einer inhaltlichen Entleerung beruflicher Tätigkeit führt, so daß „die Entfaltung der Persönlichkeit, die Bildung des Menschen durch den Beruf vielfach bloße Ideologie geworden ist“ (FRANZKE 1983, S. 313), gilt häufig bereits als Datum bei der Bestimmung von Zielen und Maßnahmen der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit. Dies sei kurz an der Systembildung im berufsbildenden Schulwesen und an der erneuten Normdiskussion um die Ziele der Berufsbildung verdeutlicht.

UHE (1979) hat im Titel seiner Studie „Jugendarbeitslosigkeit und Berufsvorbereitungsjahr“ auf den Entstehungszusammenhang des jüngsten Zweiges des beruflichen Schulwesens hingewiesen. Zwar ist die vollzeitschulische Erfassung jugendlicher Arbeitsloser ein Novum gegenüber der Weimarer Zeit, doch ähneln die Motive für die Schaffung des BVJ denen, die zur Erwerbslosenbeschulung führten. Die Jugendlichen sollten schnell von der Straße geholt werden, bevor sich ein gefährliches Potential an Staatsverdrossenheit bilden konnte. Daher verwundert es nicht, daß qualitative Gesichtspunkte – grundsätzliche Überlegungen zur curricularen Struktur sowie die Vorbereitung der Lehrkräfte – bei der Schaffung des BVJ in den Hintergrund traten (vgl. LEMKE 1982, S. 18).

Die Entwicklung curriculärer Materialien wurde inzwischen nachgeholt. Analysiert man z. B. diejenigen für das BVJ „Wirtschaft und Verwaltung“ in Niedersachsen, dann zeigt sich, daß deren Autoren von den Tätigkeiten eines Bürohilfsarbeiters als künftigem Arbeitsfeld der BVJ-Schüler ausgegangen sind und bewußt oder unbewußt von dieser Basisoption aus die Erstellung der curricularen Materialien vorgenommen haben. Wie sonst ist zu erklären, daß die vorgestellten Unterrichtseinheiten sich weitgehend auf Anleitungen zum Bedienen des Telefons, eines Fotokopierers etc. beschränken (vgl. DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER 1980)? Da zudem Jugendliche nach dem Besuch des BVJ zur Erhöhung ihrer Vermittlungschancen nicht mehr der Berufsschulpflicht unterliegen, zeigt sich, daß auch heute die Vermittlungsfähigkeit in jedwede Arbeit sowie die generelle Akzeptanz der Arbeitsmarktstrukturen die Leitlinien der Konzeptualisierung schulischer Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit sind. Weiteres Indiz ist der weitgehende Verzicht auf qualitative Argumente in der Diskussion um das Lehrstellenangebot.

In der gegenwärtig geführten berufspädagogischen Normdiskussion, die unter dem Eindruck der aktuellen ökonomischen und technischen Entwicklung steht, finden sich ebenfalls deutliche Parallelen zu der hier dargestellten Ökonomie- und Technologiedebatte unter Berufspädagogen Ende der Weimarer Republik. Wiederum geht es im Kern um die Frage, was zu tun sei, wenn „Bildung durch den Beruf“ angesichts der Entwicklung der industriellen Arbeit, die für „operative Berufe“ (ZABECK 1982, S. 85) als Dequalifizierungsprozeß gedeutet wird, nicht mehr möglich sei. Wiederum findet sich eine funktionalistische Antwort: Aus der gesellschaftlichen Aufgabe, Jugendlichen „die produktive Eingliederung in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft“ zu ermöglichen, wird die pädagogische „„Aufgabe‘ der Berufserziehung“ bestimmt, die darin bestehe, „den Einzelnen zur Annahme seiner Existenz in der arbeitsteilig organisierten Gesellschaft freizusetzen, in ihm die Bereitschaft zu wecken, sich vorgegebene Anforderungen der Arbeitswelt zum ‚Beruf‘ zu machen, d. h. sie ernstzunehmen und sich partiell und temporär an sie zu binden“ (ZABECK 1982, S. 86).

Aber auch die radikale Absage an das industrielle System findet sich. Danach wird für die pädagogische Aufgabe der „Vorbereitung auf Arbeit und Leben“ in einem auf der „Subsistenz- und Hauswirtschaft“ basierenden „dualwirtschaftlichen“ System (FRANZKE 1983, S. 313), das als gesellschaftspolitische Alternative zum industriellen System angeboten wird, bestimmt, daß es im „Prozeß der Entprofessionalisierung“ um die „schrittweise Substitution beruflicher durch subsistenzorientierte Qualifikationen“ (ebd., S. 315) gehen müsse, die u. a. landwirtschaftliche, ökologische, medizinische und handwerkliche Grundqualifikationen umfassen sollen.

Es gilt zu betonen, daß die herausgestellten heutigen Parallelen zur geschilderten Diskussion Ende der Weimarer Republik sich nur auf das – berufspädagogisch allerdings zentrale – Basisargument der bildenden Potenz der Berufe und die daraus abgeleiteten bildungspolitischen und didaktischen Konsequenzen bezieht; demgegenüber wird *keinesfalls eine Parallelität der politischen Intentionen* behauptet. Der Verweis auf historische Parallelen ist allein als Denkanstoß gedacht, gegenwärtig als selbstverständlich gehandelte Basissätze in berufspädagogischen Diagnosen zur Entwicklung der Arbeit nochmals gründlich in Frage zu stellen, statt vorschnell Therapien zu entwickeln. Denn deren Güte ist allemal von der zugrundeliegenden Diagnose abhängig.

Literatur

- ABRAHAM, (K.): Der freiwillige Arbeitsdienst als wirtschaftspädagogische Maßnahme. In: Deutsche Handelsschul-Warte 12 (1932), S. 308–309.
- ADAMY, W./STEFFEN, J.: Sozialabbau und Umverteilung in der Wirtschaftskrise – Zum Vergleich der Wirtschafts- und Sozialpolitik in Bonn und Weimar. In: WSI-Mitteilungen 36 (1983), S. 603–616.
- BARTH, A./BODE, G./ERBEN, H.: Beschulung der Ungelernten. Wittenberg 1928.
- BEHR, H.: Und unsere erwerbslose Jugend? In: Die Preußische Berufsschule 15 (1932), S. 75–76.
- BERBIG, H.: Die ökonomische und ideologische Grundlage der Arbeitsdienstforderung. In: Deutsche Handelsschul-Warte 12 (1932), S. 305–307.
- BODE, G.: Der Kleingartenbauunterricht in der Berufsschule der Ungelernten. In: Die Deutsche Berufsschule 39 (1930/31), S. 129–135; 161–171; 193–201.
- CONRADSEN, B.: Berufserziehung in der Ungelerntenschule. In: Blätter für Berufserziehung 7 (1931), S. 49–62.
- DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER (Hrsg.): Materialien für das Berufsvorbereitungsjahr aus dem Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, Bd. 1–3. Hannover 1980.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR TECHNISCHES SCHULWESEN: Richtlinien für die Schulung arbeitsloser Jugendlicher. In: Technische Erziehung 8 (1933), S. 81–83.
- FAASS: Überführung von Jugendlichen aus der Stadt in die landwirtschaftliche Arbeit. (Veröffentlichungen des Preußischen Ministeriums für Volkswohlfahrt aus dem Gebiete der Jugendpflege, der Jugendbewegung und der Leibesübungen, Bd. XIII.) Berlin 1930, S. 60–70.
- FRANZKET, W.: Neue berufspädagogische Aufgaben im Rahmen der Siedlung und des freiwilligen Arbeitsdienstes. In: Blätter für Berufserziehung 7 (1931), S. 413–427.
- FRANZKE, R.: Plädoyer für die Abschaffung der Berufsarbeit und Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 79 (1983), S. 311–316.
- HESS, W.: Wirtschaft und Arbeitslosenfrage. In: Technische Erziehung 6 (1931), S. 17–19.
- HEUPEL, E.: Reformismus und Krise. Zur Theorie und Praxis von SPD, ADGB und AfA-Bund in der Weltwirtschaftskrise 1929–1932/33. Frankfurt/New York 1981.
- KEMPKENS, J.: Berufsschulung im Rahmen der Arbeitslosenversicherung. In: Deutsche Handelsschul-Warte 10 (1930), S. 243–245.
- KNOFF, P.: Beschäftigung der erwerbslosen Jugendlichen. In: Die Deutsche Berufsschule 36 (1927/28), S. 121–124.

- KÖHLER, H.: Arbeitsdienst in Deutschland. (Schriften zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Bd. 10.) Berlin 1967.
- KORDE, P.: Berufskundlicher Unterricht für Büroboten an Berufsschulen für Arbeiter. In: Die Deutsche Berufsschule 42 (1933/34), S. 452–460.
- KUCZYNSKI, J.: Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus. Bd. 5, Bd. 19. Berlin 1966, 1968.
- LEMKE, I. G.: Das Berufsvorbereitungsjahr – eine pädagogische Katastrophe? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 11 (1982), H. 5, S. 18–21.
- LIEBENBERG: Zusammenarbeit des Arbeitsamtes mit der Jugendpflege bei der Betreuung erwerbsloser Jugendlicher. (Veröffentlichungen des Preußischen Ministeriums für Volkswohlfahrt aus dem Gebiete der Jugendpflege, der Jugendbewegung und der Leibesübungen. Bd. XIII.) Berlin 1930, S. 13–23.
- MUER, H.: Die Notwendigkeit eines fachlichen Bildungsziels für die Klassen der Ungelernten, die bestimmenden Momente für seinen Inhalt und die im Hinblick auf dieses Ziel notwendige Neuorientierung der Allgemeinen Berufsschule. In: Blätter für Berufserziehung 6 (1930), S. 151–159.
- NIEFKA, E.: Jugend in Volk und Wirtschaft. (Veröffentlichungen des Preußischen Ministeriums für Volkswohlfahrt aus dem Gebiete der Jugendpflege, der Jugendbewegung und der Leibesübungen. Bd. XI.) Berlin 1930, S. 5–87.
- LARDY, M.: Erfahrungen aus der berufspädagogischen Betreuung der erwerbslosen weiblichen Jugend. In: Die Preußische Berufsschule 15 (1932), S. 86–87.
- o. V.: Die Betreuung der erwerbslosen Jugendlichen. In: Blätter für Berufserziehung 7 (1931), S. 442–445 (a).
- o. V.: Das berufsvorbereitende Schuljahr und die Beschulung der arbeitslosen Jugendlichen. In: Blätter für Berufserziehung 7 (1931), S. 109–111 (b).
- o. V.: Das neunte Volksschuljahr oder das berufsvorbereitende Schuljahr der Volksschule. In: Blätter für Berufserziehung 7 (1931), S. 144–149 (c).
- o. V.: Die Beschäftigung der Industrie im Jahre 1932. In: Vierteljahreshefte zur Statistik des Deutschen Reiches 42 (1933), S. 89–93.
- RIEDEL, J.: Allgemeine Berufserziehung von „Ungelernten“. (Berufspädagogische Beiträge. H. 4.) Braunschweig 1955.
- SÄCHSISCHES MINISTERIUM FÜR VOLKSBIILDUNG: Rundschreiben der Landesstelle für Erwerbslosenschulung vom 13.2.1931. In: Die Deutsche Berufsschule 39 (1930/31), S. 753–755.
- SCHWINDT, H. L.: Berufsschule – Erwerbslosenkurse – Arbeitsdienst. In: Die Preußische Berufsschule 15 (1932), S. 224–225.
- SEYD, W.: Berufliche Bildung im Zeichen vermindelter Chancen auf Ausbildung und Berufstätigkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 80 (1984), S. 99–110.
- STATISTISCHE ÜBERSICHTEN über die Wirtschaftslage einzelner Länder: Deutschland. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, Bd. 137 (II. Halbbd. 1932), S. 905; Bd. 139 (II. Halbbd. 1933), S. 123 u. 900.
- UHE, E.: Jugendarbeitslosigkeit und Berufsvorbereitungsjahr. (Neue Pädagogische Bemühungen. Bd. 80.) Essen 1979.
- WELZEL, J.: Zum Problem der Arbeiterschule. In: Die Deutsche Berufsschule 36 (1927/28), S. 335–341.
- ZABECK, J.: Zur Kritik des didaktischen Illusionismus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: SCHANZ, H. (Hrsg.): Berufspädagogische Grundprobleme. Stuttgart 1982, S. 66–97.

Anschrift des Autors:

Dr. Holger Reinisch, Dipl.-Hdl., Dipl.-Kfm., Paul-Tantzen-Str. 17b, 2900 Oldenburg

Ausbildungsversorgung und Berufsnot Jugendlicher im Ruhrgebiet – Ansatzpunkte und Aspekte zur regionalen Berufsbildungsforschung

Wie in keinem anderen Bereich des Bildungswesens werden die beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten von der regionalen Wirtschafts- und Sozialstruktur beeinflusst. In der Berufsbildungsforschung ist dieser Sachverhalt zwar hinlänglich bekannt, aber in Theorie und Forschungspraxis bislang nur marginal behandelt worden. Bezugnehmend auf ein Forschungsvorhaben zur Ausbildungsversorgung und Berufsnot Jugendlicher im Ruhrgebiet sollen Ansatzpunkte zur regionalen Berufsbildungsforschung aufgezeigt werden. Sie betreffen sowohl die quantitative Seite der Versorgungsproblematik als auch die qualitative Dimension der subjektiven Erfahrung von Berufsnot durch die betroffenen Jugendlichen.

1. Ansatzpunkte und Aspekte zur Analyse der regionalen Ausbildungsversorgung und Berufsnot Jugendlicher

Nach dem Berufsbildungsförderungsgesetz vom 23. 12. 1981 hat der zuständige Bundesminister die regionale und sektorale Entwicklung des Angebots an Ausbildungsplätzen und der Nachfrage ständig zu beobachten und darüber bis zum 1. März jeden Jahres der Bundesregierung einen Bericht vorzulegen. Mit der Berichtspflicht in bezug auf die regionale Ausbildungsversorgung hob der Gesetzgeber die Notwendigkeit einer raumbezogenen Berufsbildungsplanung und -statistik hervor. Auf die Bedeutung der Analyse regionaler Versorgungslagen ist bereits Anfang der 70er Jahre mit der am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit durchgeführten Untersuchung „Zur regionalen Ungleichheit der beruflichen Bildungschancen in der Bundesrepublik Deutschland“ aufmerksam gemacht worden (Strooss 1971). Dabei zeigte sich, daß in den einzelnen Arbeitsamtsbezirken recht unterschiedliche Chancen bestehen, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu erhalten. Wie in keinem anderen Bereich des Bildungswesens werden die beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten von der regionalen Wirtschaftsstruktur mitbestimmt. Aber auch die Bildungserwartungen und -aspirationen der Jugendlichen unterliegen regionalen Einflüssen, was nicht erstaunlich ist, wenn man bedenkt, daß ein Großteil von ihnen bereits im Alter von 15 Jahren weitreichende Entscheidungen über die Wahl eines Ausbildungsberufes bzw. über die Alternative zwischen Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit zu treffen hat. Stärker als bei den älteren Absolventen vollzeitschulischer Bildungsgänge, namentlich der gymnasialen Oberstufe, dürften die beruflichen Perspektiven dieser Jugendlichen geprägt sein von den spezifischen Bedingungen ihres jeweiligen Lebensraumes. Unter diesen Gesichtspunkten betrachtet liegt es nahe, dem regional-ökologischen Kontext der Verteilung von Bildungschancen, auch und insbesondere hinsichtlich des dualen Systems der Berufsausbildung, besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

Die auf der Grundlage des Berufsbildungsförderungsgesetzes erstellten Berufsbildungsberichte sind aus verschiedenen Gründen für eine differenzierte Berichterstattung über

eine darauf abgestimmte Maßnahmeplanung unzureichend. Das im Berufsbildungsbericht angewandte Konzept zur Beschreibung der Versorgungslage auf den regionalen Ausbildungsstellenmärkten beschränkt sich auf wenige, nicht miteinander verbundene Einzelindikatoren (z. B. Angebots-Nachfrage-Relation in bezug auf Ausbildungsplätze im dualen System). Abgesehen davon, daß ein regionaler Vergleich mittels dieser Indikatoren mangels vergleichbarer Voraussetzungen (z. B. hinsichtlich des Meldeverhaltens von Ausbildungsplatzanbietern und -nachfragern gegenüber den Arbeitsämtern) mit systematischen Fehlern behaftet ist, leidet die Aussagekraft des regionalen Berichtsteils unter der Unvollständigkeit der erfaßten versorgungsrelevanten Tatbestände (z. B. hinsichtlich des Angebots an vollzeitschulischen beruflichen Bildungsgängen, der Nachfrage nicht versorgter Schulabgänger aus früheren Jahrgängen, der berufsstrukturellen Differenzen zwischen Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage).

Angesichts dieser Voraussetzungen käme es m. E. zunächst einmal darauf an, ein geeignetes berufsbildungsstatistisches Instrumentarium zu entwickeln, das eine möglichst systematische und umfassende Bestandsaufnahme und Analyse der regionalen Versorgungslage ermöglicht. Mit der Bereitstellung einer zuverlässigen Datengrundlage, auf die sich bildungsplanerische Interventionen stützen könnten, wäre jedoch nur *eine*, wenn auch unerläßliche Bedingung rationaler Politikberatung erfüllt. Bei der Suche nach tragfähigen Lösungsansätzen zur Reduzierung regionaler Versorgungsdefizite müßten darüber hinaus sowohl die makrostrukturellen Verursachungs- und Entwicklungsbedingungen als auch die – dadurch mitbeeinflußten – Lebenssituationen und Handlungspotentiale der betroffenen Jugendlichen in Betracht gezogen werden.

Die hier angesprochenen Aspekte zur Analyse der regionalen Ausbildungsversorgung und Berufsnot Jugendlicher werden in den folgenden Abschnitten an Beispielen erläutert und forschungsparadigmatisch unter berufsbildungsstatistischen Gesichtspunkten sowie im Zugriff auf eine Theorie der Lebenswelt arbeitsloser Jugendlicher präzisiert. Dabei handelt es sich um Vorüberlegungen und Studien zum Forschungsvorhaben „Ausbildungsversorgung und Berufsnot Jugendlicher in der Problemregion Duisburg“, das im Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung an der Universität Duisburg-Gesamthochschule vorbereitet wird und zur Entwicklung eines beruflichen Informations- und Beratungssystems beitragen soll.

2. Zur wirtschafts- und beschäftigungsstrukturellen Entwicklung des Ruhrgebiets

Seit der industriellen Umwälzung des Ruhrgebiets ist die Geschichte dieser Region eine Geschichte von Strukturproblemen gewesen. Doch nicht nur deren historische Erscheinungsformen, auch deren Qualität und Ursachen haben sich grundlegend gewandelt. Galt die „große Industrie“ des Ruhrgebiets lange Zeit als ein Grundpfeiler der nationalen Wirtschaftskraft, so ist im Verlauf des vergangenen Jahrzehnts mehr und mehr deutlich geworden, daß sie sich zu einem Hemmnis technologischen und ökonomischen Wandels entwickelt hat. Aus der Fülle der hierzu veröffentlichten Literatur sei nur die vom KOMMUNALVERBAND RUHRGEBIET (1982) herausgegebene „Strukturanalyse Ruhrgebiet“ erwähnt. Sie enthält eine illusionslose Lagebeurteilung: Das Ruhrgebiet sei seit Mitte der 70er Jahre von einer tiefgreifenden und anhaltenden wirtschaftlichen Krise betroffen, deren Ende zur Zeit kaum abgesehen werden könne.

„Diese Krise“, so heißt es in der Strukturanalyse, „hat sich auch gegenüber zwischenzeitlichen Erholungsphasen der gesamtwirtschaftlichen Konjunktur als weitgehend resistent erwiesen, so daß sich die Entwicklung im Ruhrgebiet immer weiter von der Bundesentwicklung entfernte“ (KOMMUNALVERBAND RUHRGEBIET 1982, S. 9). In nahezu allen Branchen wurden negative Abweichungen vom Bundestrend festgestellt. Das trifft auch auf den Export zu, was auf einen Mangel an internationaler Wettbewerbsfähigkeit hindeutet. Selbst Branchen, die wie der Maschinenbau oder die Elektrotechnik bundesweit als wachstumsträchtig gelten, haben sich im Revier deutlich schlechter entwickelt. Als wesentlichen Grund für diesen negativen Verlauf gegenüber dem Bundestrend nennt die Analyse ein deutliches Defizit an Anpassungsfähigkeit: „Die Ruhrgebietswirtschaft hat allem Anschein nach nur mit unterdurchschnittlichem Ausmaß durch Modernisierung auf die Nachfrageveränderungen reagiert. Weder wurde in hohem Maße in die Entwicklung neuer Produkte investiert noch sind auf der Kostenseite besondere Anpassungen zu verzeichnen. Vor allem die nur geringen Aktivitäten bei Forschung und Entwicklung lassen angesichts des hohen prognostizierten Anpassungsdrucks befürchten, daß die Ruhrgebietswirtschaft auch in Zukunft nur eine geringe Anpassungsfähigkeit aufweisen wird“ (KOMMUNALVERBAND RUHRGEBIET 1982, S. 21).

Diese allgemeinen Ausführungen bedürften einer regionalen und sektoralen Differenzierung, auf die hier aus Platzgründen verzichtet werden muß. Schon die räumliche Abgrenzung des Ruhrgebiets wirft erhebliche Schwierigkeiten auf. Für die Strukturanalyse des Ruhrgebiets sind insbesondere drei Abgrenzungskonzepte von Belang (vgl. BREUCKER 1983, S. 26f.);

- die „funktionale Abgrenzung“ gemäß den Pendlereinzugsbereichen der dominierenden Arbeitsmarktzentren (vgl. BREMICKER/ECKEY/HOFFMANN/KLEMMER 1982);
- die „institutionelle Abgrenzung“ entsprechend dem Gebiet der Mitgliedsstädte und -kreise des Kommunalverbands Ruhrgebiet (dazu gehören die kreisfreien Städte Bochum, Bottrop, Duisburg, Essen, Gelsenkirchen, Hagen, Hamm, Herne, Mülheim, Oberhausen und die Kreise Ennepe-Ruhr, Recklinghausen, Unna und Wesel);
- die „statistische Abgrenzung“ des Landesarbeitsamts Nordrhein-Westfalen, das in der regionalisierten Strukturberichterstattung die Arbeitsamtsbezirke Bochum, Dortmund, Duisburg, Essen, Gelsenkirchen, Hagen, Hamm, Oberhausen und Recklinghausen zum „Ruhrgebiet“ zusammenfaßt.

Bezogen auf die Arbeitsamtsbezirke des Ruhrgebiets nach der Abgrenzung des Landesarbeitsamts Nordrhein-Westfalen lassen sich bei der Entwicklung des Ruhrarbeitsmarkts im Vergleich zum Bundes- und Landesdurchschnitt deutliche Unterschiede feststellen (siehe Tabelle 1): Seit mehreren Jahren liegt die Arbeitslosenquote des Ruhrgebiets erheblich über den Vergleichszahlen des Bundes und des Landes Nordrhein-Westfalen; sie betrug Ende 1983 13,9% im Vergleich zur Arbeitslosenquote des Bundes von 9,5% und des Landes Nordrhein-Westfalen von 10,5%. Die fünf Arbeitsämter mit der höchsten Arbeitslosigkeit lagen im Dezember 1983 alle im Ruhrgebiet: Duisburg mit 15,8%, Dortmund mit 15,7%, Gelsenkirchen mit 14,4%, Bochum mit 14,0% und Recklinghausen mit 13,4%. In sämtlichen Ruhrarbeitsämtern lag die Arbeitslosenquote über dem Landesdurchschnitt. Hervorstechendes Kennzeichen des Ruhrgebiets und seiner Teilgebiete ist das gegenüber dem Bundesdurchschnitt und den meisten anderen Regionen überdurchschnittliche Sockelniveau der Arbeitslosigkeit (vgl. KLEMMER 1983). Es kam in der Vergangenheit vor allem in Zeiten relativer Vollbeschäftigung zum Vorschein und weist auf ein sich verfestigendes Arbeitsmarktproblem hin, nämlich auf das Aussieben eines harten Kerns von schwer zu integrierenden Arbeitslosen. Im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung muß das interregional überdurchschnittliche Sockelniveau an Arbeitslosigkeit als das eigentliche Hauptproblem des Ruhrgebiets angesehen werden. Nach den Auswertungen des Ruhrforschungsinstituts für Innovations- und Strukturpolitik (KLEMMER 1983) wird das Sockelniveau mittelfristig vermutlich noch steigen.

Tabelle 1: Arbeitslose und Arbeitslosenquoten: Bundesrepublik Deutschland (BRD), Nordrhein-Westfalen (NRW), Ruhrgebiet, Duisburg

	BRD	NRW	Ruhrgebiet	Duisburg
Arbeitslosenbestand				
Dez. 1980	1118302	342503	114666	14955
Dez. 1981	1703862	511072	163939	20393
Dez. 1982	2223352	669366	214491	27164
Dez. 1983	2348986	719979	248621	33276
Arbeitslosenquote				
Dez. 1980	4,8	5,4	6,3	7,0
Dez. 1981	7,3	8,1	9,1	9,6
Dez. 1982	9,1	10,1	11,9	12,8
Dez. 1983	9,5	10,8	13,9	15,8

Quelle: Monatsberichte und Jahresberichte der Bundesanstalt für Arbeit (Nürnberg), des Landesarbeitsamts Nordrhein-Westfalen und des Arbeitsamts Duisburg. Eigene Berechnungen.

Typisch für das steigende Sockelniveau an Arbeitslosigkeit ist die Entwicklung am Duisburger Arbeitsmarkt (vgl. Tabelle 2). Lag der Anteil der Duisburger Männer und Frauen, die ein Jahr und länger arbeitslos waren, an der Gesamtzahl der Arbeitslosen im September 1981 noch bei unter einem Viertel (23,6%), machte dieser Anteil im September 1983 bereits über ein Drittel aus (37,4%). Diese Anteile übertrafen weit die entsprechenden Durchschnittswerte von 16,2% (September 1981) und 28,5% (September 1983) im Bundesgebiet. Hierbei ist hervorzuheben, daß die Zahl der längerfristig Arbeitslosen (ein Jahr und länger) von allen Arbeitslosen die mit Abstand höchste Veränderungsrate aufweist: Während die Zahl der Arbeitslosen insgesamt von September 1981 bis 1983 „nur“ um 86% von 16954 auf 31636 stieg, betrug die Steigerungsrate bei den längerfristig Arbeitslosen innerhalb dieses Zeitraums fast 200%. Im September 1981 waren in Duisburg insgesamt 3995 Männer und Frauen ein Jahr und länger arbeitslos, im September 1983 erreichte diese Arbeitslosengruppe den vorläufigen Höchststand von 11846. Darunter befanden sich 2248 Jugendliche unter 25 Jahren von insgesamt 8906 Arbeitslosen dieser Altersgruppe. Das heißt: ein Viertel aller Jugendarbeitslosen in Duisburg waren im September 1983 schon ein Jahr und länger arbeitslos.

Tabelle 2: Arbeitslose in Duisburg nach Dauer der Arbeitslosigkeit, September 1981–1983

Dauer der Arbeitslosigkeit	Bestand an September 1983 Arbeitslosen		September 1982		September 1981		% -Veränderung	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%	Sept. 1983/81	
unter 1 Monat	1994	6,3	2380	10,3	2215	13,1	-	10,0
1 bis unter 2 Monate	5086	16,1	4810	20,8	4092	24,1	+	24,3
3 bis unter 6 Monate	4892	15,5	3778	16,3	2943	17,4	+	66,2
6 bis unter 12 Monate	7818	24,7	5396	23,3	3709	21,8	+	110,8
1 bis unter 2 Jahre	7276	23,0	4342	18,8	2230	13,2	+	226,3
2 Jahre und länger	4570	14,4	2438	10,5	1765	10,4	+	158,9
Insgesamt	31636	100,0	23144	100,0	16954	100,0	+	86,9

Quelle: Arbeitsamt Duisburg: Die Arbeitslosen nach ausgewählten Merkmalen, Ende September 1983 (Stand: März 1984). Eigene Berechnungen.

3. *Zum Ausbildungsstellenmarkt im Ruhrgebiet und zur Problematik regionaler Berufsbildungsbilanzen*

Im Zusammenhang mit dem oben genannten Forschungsvorhaben stellt sich die Frage, ob die für die wirtschaftliche Entwicklung und den Arbeitsmarkt des Ruhrgebiets festgestellte Abkoppelungsthese auch für den Ausbildungsstellenmarkt gilt. Nach den Ergebnissen einer von JÖRG STENDER (1984) vorgelegten Datenauswertung muß diese Frage bejaht werden. Unter Vernachlässigung der Differenzen zwischen den einzelnen Ruhrgebietsteilregionen weist die Gesamtregion schon seit mehreren Jahren gegenüber dem Bundesdurchschnitt deutlich schlechtere Entwicklungstendenzen in der Ausbildungsversorgung aus. So lagen die Indexwerte für den Zuwachs der unvermittelten Bewerber um Ausbildungsplätze erheblich über dem Durchschnitt, während die Quote der unbesetzten Ausbildungsstellen die Bundeswerte – bezogen auf das Basisjahr 1977 – stets beträchtlich unterschritt. Es ist nicht damit zu rechnen, daß sich die Versorgungslage im Ruhrgebiet aufgrund konjunktureller oder demographischer Entwicklungen im Verlauf der nächsten Jahre wesentlich entschärft, zumindest nicht für die sogenannten Problemgruppen des Ausbildungsstellenmarkts.

Über die genaue Zahl und die Zusammensetzung der sogenannten Unversorgten auf den regionalen Ausbildungsstellenmärkten des Ruhrgebiets gibt es indes keine exakten und zuverlässigen Daten. Wir wissen dank der seit einigen Jahren auch gesetzlich vorgeschriebenen Berufsbildungsstatistik zwar ziemlich genau, wieviele Jugendliche in welchen Ausbildungsberufen einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen haben, wir kennen die Zahl der bei den Arbeitsämtern registrierten unbesetzten Ausbildungsstellen und die gemeldeten unvermittelten Bewerber, und wir können aus der Bilanzierung dieser Angaben ein rechnerisches Kunstprodukt ermitteln: den Überhang bzw. das Defizit des gemeldeten Stellenangebots im Vergleich zur gemeldeten Nachfrage. Doch für gezielte Maßnahmenplanungen geben diese Zahlen nicht viel her. Jährlich verlassen Tausende von Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 20 Jahren die unterschiedlichen Bildungsgänge der Sekundarstufen I und II. Deren Herkunft läßt sich näherungsweise der Schulstatistik entnehmen, aber über deren Verbleib im Bildungs- und Beschäftigungssystem ist nichts Genaues bekannt. In der Grauzone der Dunkelziffern entwickelt sich ein Problemgruppenpotential, auf das unser Gemeinwesen nicht vorbereitet ist. Dringender als je zuvor stellt sich die Aufgabe, die bisher auf Bundes- und Landesebene erstellten Berufsbildungsberichte kleinräumiger, dafür aber umfassender im Sinne einer Gesamtbilanz der regionalen Ausbildungsversorgung zu gestalten und zu einem regionalen beruflichen Informationssystem auszubauen.

Ansätze zu einer Gesamtrechnung der Ausbildungsversorgung (kurz: Berufsbildungsbilanz) sind vom Bundesinstitut für Berufsbildung entwickelt worden (vgl. BRANDES/KAU/WIENAND 1982). Die größten Schwierigkeiten bei der Erstellung regionaler Berufsbildungsbilanzen bereitet die Erfassung der sogenannten Altnachfrager aus früheren Schulentlaßjahrgängen, der Pendler sowie der jugendlichen Ausländer außerhalb des Bildungswesens. Da es sich hierbei um gewichtige Teilgruppen handelt, können Schätzfehler zu gravierenden Verzerrungen des Bilanzsaldos führen. Zu Recht wird von Experten des Bundesinstituts für Berufsbildung darauf hingewiesen: „Regionalbilanzen unterhalb der Ebene der Bundesländer liegen einstweilen noch außerhalb der Reichweite der analytischen Mittel“ (KAU 1983, S. 160).

Die bildungspolitische Relevanz der daraus ableitbaren Forderung nach der Entwicklung eines berufsbildungsstatistischen Instrumentariums, das zuverlässige und differenzierte Aussagen über die regionale Versorgungslage ermöglicht, liegt auf der Hand.

So mußte beispielsweise im Berufsbildungsbericht Duisburg 1984, mit dessen Erstellung das Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung an der Universität Duisburg beauftragt worden war, auf die Ergänzung der amtlichen Ausbildungsplatzbilanz durch eine erweiterte Berufsbildungsbilanz verzichtet werden, weil sich deren Datengrundlage aus den oben genannten Gründen nicht hinreichend absichern ließ und sie damit nicht die ihr zugedachte Funktion erfüllen konnte, die politische Diskussion über das Ausmaß der regionalen Versorgungslage zu versachlichen (STADT DUISBURG 1984). Wie wenig indessen die amtlicherseits legitimierte Ausbildungsplatzbilanz der regionalen Versorgungsproblematik gerecht wird, möge folgende Gegenüberstellung veranschaulichen: Das rechnerische Angebotsdefizit nach der Ausbildungsplatzbilanz für Duisburg zum Stichtag 30.9.1983 betrug 337. Bei diesem Defizit handelt es sich um die Differenz zwischen Neuabschlüssen und beim Arbeitsamt gemeldeten, unvermittelten Bewerbern einerseits (Summe: 6098) und Neuabschlüssen und beim Arbeitsamt registrierten, unbesetzten Ausbildungsstellen (Summe: 5761). Da die Neuabschlüsse auf beiden Seiten identisch sind (5704), kommt man zu dem gleichen Ergebnis, indem man von der Zahl der unvermittelten Bewerber (394) die Zahl der unbesetzten Ausbildungsstellen (57) abzieht. Zum gleichen Stichtag (30.9.1983) meldete das Arbeitsamt Duisburg 3034 arbeitslose Jugendliche unter 20 Jahren, darunter 2342 Jugendliche ohne Berufsausbildung, und 1400 Jugendliche unter 20 Jahren, die sich mangels eines regulären Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisses in sogenannten „Maßnahmen“ befanden. Einschließlich der unvermittelten Bewerber ergibt sich aus den Angaben des Arbeitsamts mithin eine Zahl von insgesamt 4136 Jugendlichen unter 20 Jahren, bei denen es nicht möglich war, sie in ein Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis zu vermitteln. Wie viele der arbeitslosen Jugendlichen ohne Berufsausbildung und der in „Maßnahmen“ befindlichen Jungen und Mädchen freiwillig auf eine Berufsausbildung verzichteten oder unter dem Druck der schwierigen Verhältnisse am Ausbildungsstellenmarkt resigniert haben („Selbsteliminierung“), ist nicht nachzuweisen. Wie erwähnt, war das registrierte Ausbildungsstellenangebot zum Ende des Berichtsjahrs mit nur 57 unbesetzten Ausbildungsplätzen nahezu ausgeschöpft. Über die Dunkelziffer der Jugendlichen ohne Arbeit und Berufsausbildung, die nicht beim Arbeitsamt gemeldet waren, ließ sich keine näherungsweise abschätzbare Größe ermitteln. Immerhin deutet die Zahl der gemeldeten Jugendlichen ohne Ausbildung und Arbeit – im Unterschied zum Versorgungsdefizit nach der amtlichen Ausbildungsplatzbilanz – auf das quantitative Ausmaß eines Problemgruppenpotentials hin, das bei aller Unterschiedlichkeit der individuellen Voraussetzungen dadurch gekennzeichnet ist, daß der Start in das Berufsleben nicht gelungen und damit auch weiterhin ein erhöhtes Beschäftigungsrisiko verbunden ist.

4. Maßnahmen gegen die Berufsnot Jugendlicher unter regionalstrukturellen und berufspädagogischen Aspekten

Organisation und Qualität der regionalen Berufsbildungsstatistik können angesichts hochentwickelter Informationstechnologien hierzulande ohne Übertreibung nur als skandalös bezeichnet werden. Die sarkastische Feststellung, daß es statistisch zuverlässigere Aussagen über die Versorgung Jugendlicher mit Coca-Cola als mit Ausbildungsplätzen gibt, trifft in gewisser Weise den Nagel auf den Kopf. Gleichwohl enthält diese zynische Kritikvariante ein Moment vernünftiger Skepsis gegenüber statistischem Perfektionismus. Denn in der Tat wäre es verfehlt anzunehmen, die Berufsnot Jugendlicher ließe sich angemessen und zureichend unter quantitativen Aspekten zum Ausdruck bringen und aus statistisch besser abgesicherten Daten könnten unmittelbar Konsequenzen für Maßnahmenplanungen gezogen werden. Ohne Zweifel ist die regionale Planung beruflicher Beratungs- und Fördermaßnahmen auf zuverlässige statistische Aussagen über die Versorgungslage angewiesen, und zwar nicht auf globale Daten, sondern auf solche, die einen raumbedeutsamen Orientierungs-, Entscheidungs- und Prognosewert haben. Allerdings: Ohne nähere Einzeluntersuchungen darüber, wie die von Berufsnot betroffenen

Jugendlichen selbst ihre Situation erleben, über welche Handlungsmöglichkeiten und -perspektiven sie – real und mental – verfügen, welche Hilfen sie erwarten, läuft jede Maßnahme Gefahr, nicht von denen angenommen zu werden, deretwegen der große Aufwand an öffentlichen Mitteln legitimiert wird.

Dieser Hinweis ist unter Forschungsaspekten von substantieller und methodologischer Relevanz. In substantieller Hinsicht geht es um die Frage, was denn überhaupt „Berufsnot“ sei. Der Begriff „Berufsnot“ ist in der Forschungsliteratur ja alles andere als geklärt, teils wird er eingeeengt auf den an äußeren Merkmalen objektivierbaren Tatbestand, daß arbeitswillige und -fähige Menschen keinen Berufsausbildungs- oder Arbeitsplatz gefunden haben, teils überfrachtet mit Konnotationen traditioneller Berufskonzepte, denen zufolge die Berufstätigkeit als der wesentlichste Bereich personbildender Lebensaktivitäten gilt. Weder der objektivistisch verengte noch der emphatisch überhöhte Begriff von „Berufsnot“ scheinen einen realistischen Bezug auf die Problemlage der betroffenen Jugendlichen herzustellen.

Sofern der Beruf für die meisten Menschen und insbesondere in der Jugendphase nicht als abstrakte Organisationsform gesellschaftlicher Arbeit, sondern in dem jeweils spezifischen Aufforderungscharakter konkreter Berufstätigkeiten für den einzelnen eine sinnstiftende Perspektive eröffnet, liegt die Berufsnot Jugendlicher nicht allein und schlechthin in dem Defizit an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen begründet. Sie hängt auch und vielfach maßgeblich mit dem Mangel an wählbaren Alternativen zusammen, die eine Identifizierung mit dem Beruf ermöglichen könnten (KUTSCHA 1979). Davon sind besonders Jugendliche in solchen Regionen betroffen, die aufgrund einer extrem einseitig ausgerichteten Wirtschaftsstruktur nur eine vergleichsweise schmale Palette beruflich organisierter Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten anbieten und damit die Berufswahl für viele Jugendliche zur Zwanganpassung unter dem Diktat des Arbeitsmarkts deformieren. Zu diesen Regionen gehören beispielsweise die altindustrialisierten Bereiche des Ruhrgebiets. So konzentrierten sich im Arbeitsamtsbezirk Duisburg 1983 nahezu drei Viertel aller weiblichen und die Hälfte aller männlichen Auszubildenden auf nur zehn Ausbildungsberufe. Wie der Berufsberatungsstatistik zu entnehmen ist, mußte ein beträchtlicher Teil der ausbildungsplatzsuchenden Jugendlichen eine Revision der ursprünglichen Vermittlungswünsche in Kauf nehmen, um überhaupt irgendeine Berufsausbildungsstelle aus dem auf relativ wenige Ausbildungsberufe konzentrierten Angebot zu erhalten. In diesem Zusammenhang sei angemerkt, daß bei der Darstellung der regionalen Versorgungslage im Bundesberufsbildungsbericht und bei der Herausstellung besonders belasteter Problemregionen die Streuung des Ausbildungsplatzangebots bzw. der -nachfrage auf unterschiedliche Ausbildungsberufe nicht berücksichtigt wird. So fragwürdig die Ausblendung inhaltlicher Aspekte der Versorgungsproblematik aus dem Indikatorenkonzept des Berufsbildungsberichts ist, so wenig genügt indessen eine berufsstrukturelle Differenzierung von Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage, um damit das Phänomen „Berufsnot“ Jugendlicher erschließen zu können. Zwar sind durch die strukturellen Bedingungen der regionalen Ausbildungsplatz- und Arbeitsmärkte die Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der Jugendlichen „objektiv“ restringiert, sie bilden aber nicht den primären Konstitutionszusammenhang dessen, worin sich die Berufsnot Jugendlicher als deren subjektive Erfahrung und Verarbeitungsform ausprägt.

Die subjektbezogene Betrachtung des Phänomens Berufsnot Jugendlicher legt in methodologischer Hinsicht die Ergänzung quantitativ orientierter Strukturanalysen durch

theoretisch sorgfältig fundierte Lebensweltanalysen nahe. Damit kommt ein Forschungsansatz zum Tragen, der die Frage nach den Bedingungen für die Entwicklung und Erhaltung von Handlungsmöglichkeiten und -motiven auf seiten der lernbedürftigen und durch gesellschaftliche Umstände in ihren Lernchancen vielfältig beeinträchtigten Heranwachsenden ernstnimmt. Nun ist dieser Ansatz in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion keineswegs unbekannt. In verschiedensten Begründungszusammenhängen wurde er als Paradigma für eine Theorie pädagogischen Handelns reklamiert. Das Erziehungshandeln, so formulierte beispielsweise MOLLENHAUER (1972, S. 35), hat den Zweck, erkenntnis- und handlungsfähige Subjekte hervorzubringen. Die Frage nach den Bedingungen des pädagogischen Feldes im Kontext von Lebenswelten sei damit also die Frage nach den Konstitutionsbedingungen für das Bilden von Erkenntnis- und Handlungsfähigkeiten.

Damit ist ein Forschungsanspruch gestellt. Jedoch ist er bislang weder theoretisch noch empirisch zufriedenstellend eingelöst worden. Die wohl überzeugendsten Untersuchungen, die dem lebensweltanalytischen Konzept verpflichtet sind, entstammen dem Bereich der Delinquentenforschung. Das ist kein Zufall; denn hier war am wenigsten zu übersehen, daß die Strategien, nach denen Bewährungshelfer oder Sozialpädagogen verfahren, wenn sie mit jugendlichen Delinquenten professionell Gespräche führen, häufig nichts oder nur zufällig etwas mit dem zu tun haben, was für die Jugendlichen selbst relevant ist (CICOUREL 1968). Professionell Handelnde fassen aus dem institutionellen Zusammenhang ihres jeweiligen Tätigkeitsbereichs pädagogische oder pädagogisch bedeutsame Ereignisse mit Hilfe von Begriffen, Deutungs- und Erklärungsmustern auf, die von denen verschieden sind, mit deren Hilfe die Jugendlichen sich selbst verstehen und die Welt, in der sie leben. Die weitgehende Wirkungslosigkeit professioneller Formen der Behandlung von Problemlagen, etwa auch der Jugendarbeitslosigkeit, könnte also damit zusammenhängen, daß Experten und Betroffene die jeweilige Situation nach verschiedenen Regeln deuten und danach handeln.

Soweit sich Lebensweltanalysen, wie hier angedeutet, auf den Kommunikationszusammenhang von professionell Handelnden und deren Klientel beschränken, steckt darin eine Verkürzung. In jeder Kommunikation sind Voraussetzungen wirksam, die sich im Medium der Kommunikation (z. B. der Sprache) selbst nicht erfassen lassen. Unter diesen Annahmen käme es mithin darauf an, die nicht- und vorsprachlichen, die fraglos vorausgesetzten und dem Bewußtsein nicht präsenten Konstitutionsbedingungen subjektiven Handelns zu rekonstruieren, um von hier aus zu prüfen, warum Maßnahmen gegen die Berufsnot Jugendlicher leerlaufen können und welche Voraussetzungen gegeben sein müßten, um durch Beratung und Förderung nicht das Gegenteil dessen zu fördern, was mit pädagogisch motivierten Interventionen angestrebt werden sollte. Im Hinblick auf raumorientierte Maßnahmenanalysen und -planungen verdient diese Forschungsperspektive insbesondere für Regionen mit längerfristig absehbarer, strukturbedingter Arbeitslosigkeit m. E. größte Beachtung. Denn in Regionen dieses Typs, zu denen auch das Ruhrgebiet zu zählen ist, sind gesellschaftliche Konstitutionsbedingungen für Lebenswelten wirksam, die vor allem bei Angehörigen sogenannter Problemgruppen den Verzicht auf berufliche Bildung zu begünstigen scheinen, weil sich für sie daran keine Zukunftsperspektiven knüpfen lassen.

Die Analyse strukturschwacher Regionen und der in ihren ökologischen Kontext eingebundenen Lebenswelten gewinnt damit zugleich eine regionübergreifende, politische

Dimension par excellence: Soweit nämlich unserer Gesellschaft unter dem ökonomischen Zwang zur Rationalisierung der Produktion bei gleichzeitig zunehmender Steigerung der Produktivität die Arbeit auszugehen droht (DAHRENDORF 1983), büßt Arbeit für diejenigen, die nicht das Privileg genießen, noch einen Beruf als sinnstiftende Tätigkeit ausüben zu dürfen, ihre zentrale Rolle bei der Organisation der persönlichen Lebensverhältnisse ein.

„Nicht nur objektiv“, so wurde auf dem letzten Soziologentag aus gesellschaftstheoretischer Sicht behauptet (OFFE 1983, S. 57), „ist die Arbeit aus ihrem Status als einer zentralen und selbstverständlichen Lebensstatsache verdrängt worden, sondern auch subjektiv hat sie – im Einklang mit dieser Entwicklung, aber in Diskrepanz zu den offiziellen Werten und Legitimationsmustern der Gesellschaft – diesen Status im Motivationshaushalt der Arbeitenden eingebußt.“

Daß strukturschwache Regionen – wie das Ruhrgebiet – Vorläufer der hier angesprochenen Entwicklungen sind, ist nicht auszuschließen. Für die regionale Berufsbildungsforschung halte ich es deshalb für sinnvoll, wissenschaftliche Arbeiten zur Berufsnot Jugendlicher in drei aufeinander verwiesene Richtungen voranzutreiben:

- Zum ersten bedarf es einer genauen berufsbildungsstatistischen Erfassung und Prognose in bezug auf die Entwicklung der regionalen Versorgungslagen; hierzu sind berufliche Informationssysteme mit aussagekräftigen Indikatorenkonzepten zu entwickeln.
- Zum zweiten sind differenzierte Untersuchungen im Hinblick auf die von Berufsnot betroffenen Jugendlichen unterschiedlicher Problemgruppen und unter besonderer Berücksichtigung der auf diese Problemgruppen bezogenen Beratungs- und Fördermaßnahmen notwendig; hierzu ist eine genaue Rekonstruktion der Konstitutionsbedingungen von Lebenswelten unverzichtbar.
- Zum dritten ist die Konzeptionierung eines theoretischen Bezugsrahmens erforderlich, der es erlaubt, berufsbildungsstatistische Daten und Ergebnisse aus Lebensweltanalysen aufeinander zu beziehen und pädagogische Maßnahmen im strukturellen Kontext regional-ökologischer Bedingungsfaktoren zu beurteilen (vgl. hierzu KELL/KUTSCHA 1983).

Literatur

- BRANDES, H./KAU, W./ROSEMAN, E.: Angebot und Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen in den Arbeitsamtsbezirken. Berlin 1982.
- BREMICKER, B./ECKEY, H.-F./HOFFMANN, D./KLEMMER, P.: Arbeitsmarktanalyse des Ruhrgebiets 1981. Bochum 1982.
- BREUCKER, N.: Jugendarbeitslosigkeit und Lehrstellenmangel als berufsbildungspolitisches Problem – Eine Regionalstudie zum Ruhrgebiet. Bochum 1983.
- CICOUREL, A.: The Social Organization of Juvenile Justice. New York/London/Sidney 1968.
- DAHRENDORF, R.: Wenn der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht. In: MATTHES, J. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982. Frankfurt a.M./New York 1983, S. 25–37.
- ECKEY, H.-F.: Analyse der sektoralen Entwicklung im Ruhrgebiet. Bochum 1983.
- KAU, W.: Probleme der Schätzung von Berufsbildungsbilanzen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 12 (1983) 5, S. 157–160.
- KELL, A./KUTSCHA, G.: Integration durch Differenzierung der „Lernorte“? In: VERBÄNDE DER LEHRER AN BERUFLICHEN SCHULEN IN NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Berufliche Sozialisation in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernorten. Krefeld 1983, S. 192–231.

- KLEMMER, P.: Problemregion Ruhrgebiet – Ursachen und Besonderheiten der Arbeitslosigkeit. Bochum 1983.
- KOMMUNALVERBAND RUHRGEBIET (Hrsg.): Strukturanalyse Ruhrgebiet. Wirtschaft im Ruhrgebiet zwischen Strukturwandel und Politik (Kurzfassung). Essen 1982.
- KUTSCHA, G.: Pädagogische und gesellschaftliche Qualität der Berufsausbildung als Prüfstein für die Eignung des Ausbildungsplatzangebotes. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 8 (1979) 3, S. 18–22.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- OFFE, C.: Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie? In: MATTHES, J. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982. Frankfurt a. M./New York 1983, S. 38–65.
- STADT DUISBURG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht Duisburg 1984. Duisburg 1984.
- STENDER, J.: Jugendarbeitslosigkeit in Duisburg. In: Arbeitsmarkt Ruhrgebiet 3 (1984) 7, S. 9–11 (hrsg. vom Innovationsförderungs- und Technologietransferzentrum der Hochschulen des Ruhrgebiets/Kommunalverband Ruhrgebiet).
- STOOS, F.: Zur regionalen Ungleichheit der beruflichen Bildungschancen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 4 (1971) 2, S. 142–200.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Günter Kutscha, Vluyners Platz 11, 4150 Krefeld

Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und Sozialarbeit im internationalen Vergleich

VIKTOR BLUMENTHAL/BRUNO NIESER/HEINZ STÜBIG

Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und außerschulische Bildung in England, Frankreich und Italien

1. Strukturen der Bildungsverwaltung als Rahmenbedingung für bildungspolitisches Handeln

Die Art und Weise, wie die Schule in den hier untersuchten Ländern (*England, Frankreich, Italien*) auf die Herausforderungen angesichts der seit Beginn der 70er Jahre ständig wachsenden Jugendarbeitslosigkeit reagiert, hängt nicht zuletzt mit der Organisation und den Befugnissen der jeweiligen Bildungsverwaltungen zusammen (STÜBIG 1980, S. 9 ff.; NIESER 1980, S. 9 ff.; v. BLUMENTHAL 1980a, S. 8 ff.).

So ist die Situation in *England* dadurch gekennzeichnet, daß die Kompetenzen im Bildungsbereich zwischen dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft und den örtlichen Bildungsbehörden aufgeteilt und damit in einem gewissen Sinn austariert sind. Die dezentralen Verwaltungsinstanzen besitzen ein so hohes Maß an Eigenständigkeit, daß sie in vielen Entscheidungsfeldern ein wirksames Gegengewicht zur Zentralinstanz bilden.

Dagegen ist die Bildungsverwaltung in Frankreich und Italien weitgehend zentral organisiert. In *Frankreich* gliedert sich die Bildungsverwaltung in drei Ebenen: die nationale Ebene des Ministeriums, die regionale Ebene der Akademien (dabei handelt es sich um Universitäts- bzw. Schulverwaltungsbezirke) sowie die departamentale Ebene der Akademieinspektionen, wobei die jeweils nachgeordneten Behörden direkt der zentralen Staatsaufsicht unterstehen. Die in den letzten Jahren in Frankreich zu beobachtende vorsichtige Verlagerung von Kompetenzen auf die Akademien und von dort auf die Departments hat nicht zu einer wirklichen Dezentralisierung geführt, vielmehr kam es innerhalb der Bildungsverwaltung nur zu einer Dekonzentration. Ähnlich hierarchisch ist auch der Aufbau der Bildungsverwaltung in *Italien* organisiert. Dementsprechend ist das Unterrichtsministerium die zentrale Entscheidungsinstanz für alle Fragen, die das Bildungswesen betreffen, einschließlich der beruflichen Bildung, soweit sie an Schulen in Vollzeitform angeboten wird. Wie in Frankreich wurden auch in Italien inzwischen fortlaufend Kompetenzen von der nationalen auf die regionale Ebene verlagert, doch auch in diesem Fall bleiben weiterhin entscheidende Einflußmöglichkeiten der Zentralinstanz u. a. über die Zuweisung der Finanzmittel bestehen.

Aus dem unterschiedlichen Aufbau der Bildungsverwaltung in den untersuchten Ländern und dem damit verbundenen Handlungsspielraum der einzelnen Behörden ergeben sich hinsichtlich der Schulpolitik, d. h. der Formulierung der jeweiligen Zielvorgaben und der Realisierung der darauf basierenden Maßnahmen, beträchtliche Unterschiede. Während man in zentral verwalteten Ländern wie in Frankreich und Italien davon ausgehen kann,

daß Forderungen der Zentralinstanz im allgemeinen direkt wirksam werden, haben derartige Beschlüsse innerhalb eines föderativen Systems, wie in England, zumeist nur Empfehlungscharakter und können auf regionaler Ebene durchaus konterkariert werden. Von daher haben die Aussagen über England primär Beispielcharakter und spiegeln nur in gewissem Sinn die sich gegenwärtig abzeichnenden Tendenzen wider.

2. Ausmaß und Konsequenzen der Jugendarbeitslosigkeit

Für die hier untersuchten Länder gilt, daß die Jugendarbeitslosigkeit stark zugenommen hat und mittlerweile ein Problem darstellt, das Gegenstand der staatlichen Bildungs- und Beschäftigungspolitik, einschließlich gezielter Ausbildungs- und Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, geworden ist. Während diese Entwicklung in England und Frankreich erst Mitte der 70er Jahre in vollem Umfang eingesetzt hat, ist in Italien die Arbeitslosigkeit und insbesondere auch die Arbeitslosigkeit Jugendlicher bereits seit Jahrzehnten in größerem Ausmaß vorhanden.

Die Situation in *England* ist dadurch charakterisiert, daß sich die Zahl der jugendlichen Schulabgänger, die einen Arbeitsplatz fanden (unabhängig davon, ob es sich um eine Anlernstätigkeit oder um eine qualifizierte Ausbildung handelte), zwischen 1975/76 und 1981/82 deutlich verminderte, und zwar von 359 352 (= 48,3 %) auf 247 210 (= 29,5 %). Im gleichen Zeitraum stieg die Zahl der Jugendlichen, die unmittelbar nach Beendigung der Pflichtschulzeit arbeitslos wurden, von 78 864 (= 10,6 %) auf 118 158 (= 14,1 %) – und dies trotz der seit Ende der 70er Jahre in größerem Umfang eingeleiteten staatlichen Unterstützungsmaßnahmen sowie einer deutlich längeren Verweildauer der Jugendlichen im allgemeinbildenden Schulwesen und in berufsbildenden Einrichtungen (CENTRAL STATISTICAL OFFICE 1983, S. 46).

Eine ähnliche Entwicklung läßt sich auch für *Frankreich* feststellen: Die Situation der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt hat sich seit Beginn der Krise in der Mitte der 70er Jahre ständige verschlechtert. Die Zahl jugendlicher Arbeitsloser (unter 25 Jahren) wuchs von 150 000 im Jahr 1974 auf 575 000 im Jahr 1981 und näherte sich damit immer stärker dem Anteil der 1981 von den Schulen und Hochschulen in das Erwerbsleben tretenden Jugendlichen (750 000). Im Jahr 1981 waren 28 % aller Stellungsuchenden Jugendliche zwischen 16 und 21 Jahren, wobei diese Altersgruppe nur 8 % aller Erwerbstätigen darstellt (SCHWARTZ 1981, S. 24).

In *Italien*, das auch in den 60er Jahren Arbeitslosenquoten von über 5 % hatte (ISTITUTO CENTRALE DI STATISTICA 1982, S. 5) und wo insbesondere die Vermittlung von Absolventen der Sekundarstufe II sowie der Hochschulen seit jeher Schwierigkeiten bereitet hatte (BARBAGLI 1974), verschärfte sich das Problem des Übergangs in die Arbeitswelt zunehmend, auch wenn 1981 „erst“ eine Arbeitslosenquote von 8,4 % (ISTITUTO CENTRALE DI STATISTICA 1982, S. 5) verzeichnet wurde. Diese Angaben verdecken, daß gerade bei der Jugendarbeitslosigkeit, d. h. bei den 14- bis 29jährigen, überhaupt nur ein Teil der Arbeitsuchenden von der Arbeitslosenstatistik erfaßt wurde. Zum anderen ist gerade für die letzten Jahre festzustellen, daß es für die Absolventen mit höheren Qualifikationen noch schwieriger geworden ist, einen Arbeitsplatz zu finden, wie aus der Aufschlüsselung der „offiziellen“ Jugendarbeitslosigkeit nach Abschlüssen (in Tsd.) in Italien hervorgeht:

Arbeitslose Jugendliche (14- bis 29jährige) in Italien:

Schulabschluß	1977	1980	1981	1982
Ohne Abschluß und Grundschule	238	191	196	208
Mittelschule (Sekundarstufe I)	476	598	676	772
Sekundarstufe II	376	457	521	542
Hochschule	53	51	48	55
Insgesamt	1143	1297	1441	1577

Mit dieser Altersgruppe der 14- bis 29jährigen sind etwa 75% aller Arbeitslosen der amtlichen Statistik erfaßt; die Chance, einen Arbeitsplatz zu finden, ist für Absolventen der Sekundarstufe II in Italien deutlich geringer als für Absolventen der Mittelschulen oder Hochschulen (XVII RAPPORTO 1983, S. 235 ff.). Die anhaltende Jugendarbeitslosigkeit in England, Frankreich und Italien hat unter anderem zu folgenden Entwicklungen geführt:

- Die Verweildauer im allgemeinbildenden Schulwesen sowie in denjenigen Einrichtungen, die berufsbezogene Qualifikationen vermitteln, nimmt angesichts der wachsenden Arbeitslosigkeit deutlich zu. In größerem Umfang als früher bleiben die Jugendlichen angesichts des Mangels an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen auf der Schule, mit der vagen Hoffnung, über zusätzliche Kurse oder eine Verbesserung der bis dahin erreichten schulischen Leistungen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt positiv zu beeinflussen. Darüber hinaus darf unterstellt werden, daß ein Teil dieser Jugendlichen die Schule schlicht als „Parkplatz“ benutzt.

Für die Schule resultiert daraus ein neues Problem: Sie muß auf die wachsende Zahl derjenigen, die in ihren Mauern verbleiben, weil sie keine andere Lebensperspektive sehen, reagieren. Damit stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise die Schule die spezifischen Interessen und Bedürfnisse dieser Schülergruppe in ihrem Lehr-/Lernangebot zukünftig berücksichtigt.

- Angesichts der zunehmenden Knappheit von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen stellt sich verschärft das Problem einer umfassenden und sachgemäßen Orientierung und Beratung für die Jugendlichen. Damit ist zugleich gesagt, daß die traditionellen Formen der Beratung, die innerhalb der Schulen angeboten werden und zum Teil in Zusammenarbeit mit außerschulischen Diensten erfolgen, überdacht und der neuen Situation, die maßgeblich durch die wachsende Jugendarbeitslosigkeit gekennzeichnet ist, angepaßt werden müssen. Auch hier stellt sich die Frage, wie man auf diese Herausforderung reagiert.
 - Seitdem sich herausgestellt hat, daß die gegenwärtige ökonomische Krise nicht nur temporär ist, sondern auf absehbare Zeit die Situation der jetzt heranwachsenden Jugendlichen bestimmt, sind in den hier untersuchten Industriestaaten staatliche Ausbildungs- und Arbeitsbeschaffungsprogramme entwickelt und realisiert worden. Diese Programme sollen in erster Linie den Jugendlichen die Möglichkeit geben, die Arbeitswelt und damit die Welt der Erwachsenen direkt kennenzulernen, wobei teilweise auch berufsbezogene Qualifikationen vermittelt werden.
- Generell ist in diesem Zusammenhang zu fragen, welche bildungs- und beschäftigungspolitischen Konzeptionen hinter den einzelnen Maßnahmen stehen, welche Gruppen

von Jugendlichen davon profitieren und welche Erfolge derartige Maßnahmen bis jetzt zeitigen.

3. Veränderungen im Schulwesen

Betrachtet man die Veränderungen im Schulsystem, die in den letzten 20 Jahren mit Bezug auf Probleme der Jugendarbeitslosigkeit vorgenommen wurden, so zeichnen sich sehr widersprüchliche Tendenzen ab: In allen drei Ländern ist die Ausweitung des Schulbesuchs in der Sekundarstufe II, dort insbesondere in der Berufsausbildung, zu beobachten; die Erhöhung der Schulbesuchsquoten geht einher mit einer Zunahme der Zahl von Jugendlichen, die die Sekundarstufe II vorzeitig verlassen und für die dann besondere Programm außerhalb der Schule eingerichtet werden.

Wer erfolgreich im Schulsystem verbleibt, erhält immer weniger eine Beschäftigungsgarantie. Denn die stetig zunehmende Zahl von Absolventen mit Zertifikaten der Sekundarstufe II wird vom Beschäftigungssystem nicht aufgenommen. Daraus werden jedoch zwei unterschiedliche Konsequenzen gezogen. Zum einen heißt es: Wenn die speziellen Qualifikationen der Sekundarstufe II nicht vom Beschäftigungssystem absorbiert werden, dann sollte die Sekundarstufe II sich in Zukunft auf die Vermittlung einer vorberuflichen Grundbildung beschränken und die Spezialisierung außerschulischen Einrichtungen überlassen. Die Schule und insbesondere die bisherige schulische Berufsausbildung solle darauf verzichten, den Wettlauf mit der wirtschaftlichen Entwicklung aufzunehmen und sich auf die Vermittlung allgemeiner, grundberuflicher Qualifikationen beschränken.

Der teilweise entgegengesetzte Weg nimmt seinen Ausgang von dem Argument: Die Schule hat es bisher versäumt, die außerschulische und vor allem die betriebliche Wirklichkeit in ihr Lehrprogramm aufzunehmen und hat die Jugendlichen sozusagen an der Realität vorbei ausgebildet. Die Lösung besteht dann nicht im Verzicht auf eine Anpassung an die Veränderungen des Arbeitsmarkts, sondern umgekehrt in dem Versuch, sich auf die betriebliche Wirklichkeit einzulassen und sie zu einem wesentlichen Bildungsinhalt zu machen.

Wenn in *Italien* beobachtet wurde, daß insbesondere die in den fünfjährigen Vollzeitschulen (9. bis 13. Schuljahr), d. h. den Istituti tecnici, vermittelten beruflichen Qualifikationen nicht nachgefragt wurden, vielmehr diese Berufsschulen als „Fabrik der Arbeitslosen“ (EMMA 1976, S. 222 ff.) bezeichnet werden konnten, so ergab sich daraus eine Konsequenz, die für Italien mit Gesetz Nr. 910 vom 11. 12. 1969 gezogen wurde. Wenn schon keine Verwendung für diese Qualifikationen am Arbeitsmarkt bestand, so wurde ihnen wenigstens eine andere Funktion zugeschrieben; Erteilung der Berechtigung für weitere Ausbildungsgänge. Konkret konnte und kann jeder Schüler, der in Italien eine fünfjährige Berufsausbildung in der Sekundarstufe II im Anschluß an die achtjährige Pflichtschule abgeschlossen hat, sich in jeden Studiengang an den Hochschulen einschreiben. Auch hier wird sichtbar, daß Ausbildungsgänge als „Parkplatz für ungenutzte Arbeitskräfte“ (EMMA 1971, S. 40) eröffnet werden.

Die Entwicklung der industriellen Produktion läßt in allen drei Ländern nicht zu, daß alle vorhandenen Arbeitskräfte absorbiert werden. Insgesamt wird damit gerechnet, daß die Ausweitung des tertiären Sektors weiter voranschreitet und daß ein Teil der wachsenden Zahl von höheren Qualifikationen dort Verwendung findet. Die These von der Notwen-

digkeit einer allgemeinen Höherqualifizierung, die die Bildungsplanung der 60er Jahre bestimmt hatte, wird ihre Berechtigung nur dann erweisen, wenn zutrifft, daß der Hauptanteil neuer Arbeitsplätze im tertiären Sektor entsteht, wobei für alle Länder kein Wachstum an Arbeitsplätzen für Lehrer erwartet wird.

3.1. Veränderungen in der Sekundarstufe I: Vorbereitung auf die Arbeitswelt durch Technikunterricht und praktisches Lernen

Ogleich weder die Jugendlichen selbst noch das Schul- und Ausbildungssystem für die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt verantwortlich gemacht werden können, hat die unhaltbare Situation besonders der Jugendlichen ohne schulischen und beruflichen Abschluß auch auf Fehler und Mängel in Schule und Berufsausbildung aufmerksam gemacht, ohne deren Korrektur das als strukturell erkannte Problem der Eingliederung dieser Altersgruppe in Arbeitswelt und Gesellschaft nicht gelöst werden kann. Die Kritik an der schulischen Ausbildung richtet sich hauptsächlich gegen die außerordentliche Selektivität des integrierten Stufenschulsystems, seine ausschließlich am Schulmißerfolg orientierte Festlegung der Schullaufbahnen der Schüler sowie gegen die allein an theoretischen Lernstoffen ausgerichteten Curricula, die technische und praktische Ausbildungsziele vernachlässigen und keine Verbindung zur Arbeitswelt herstellen. Die Konsequenzen aus diesen Einsichten lauten: eine Neudefinition schulischer und beruflicher Erstausbildung auf der Basis einer technischen Kultur (als übergreifendem Prinzip), einer Pädagogik des Erfolgs sowie einer qualifizierten Berufsausbildung für alle.

Nach den in *Frankreich* entwickelten Vorstellungen kann die Vorbereitung aller Jugendlichen auf die Arbeitswelt sich nicht mehr wie in den 70er Jahren auf die Planung einer für die Bedürfnisse des Produktionssystems angemessenen Anzahl von Qualifikationen in verschiedenen Niveaus beschränken. Vielmehr gilt es, Schüler und Jugendliche in einer umfassenden Weise auf den sich abzeichnenden technologischen Wandel vorzubereiten, indem die Schule die technische Kultur zu einem festen Bestandteil ihrer Allgemeinbildung macht (COMMISSARIAT GENERAL DU PLAN 1983).

Die „Mission Legrand“ stellte in ihrem 1982 der Regierung vorgelegten Bericht zur Erneuerung der Sekundarschulbildung die Bedeutung des Technologieunterrichts für diesen Schulbereich heraus (LEGRAND 1982, S. 51 ff.). Der von ihr vorgeschlagene Polytechnikunterricht soll nicht mehr für den Teil der Schüler reserviert bleiben, der für unfähig gehalten wird, dem traditionellen literarisch-theoretischen Unterricht zu folgen, und damit als Instrument sozialer Segregation eingesetzt werden. Der Polytechnikunterricht soll allen Schülern gleichermaßen während ihrer gesamten Sekundarschulzeit gleichberechtigt und in doppeltem Stundenumfang (3 Wochenstunden) neben den anderen Fächern angeboten werden.

Um die Dominanz intellektueller, kognitiver Aktivitäten in der Sekundarschule abzubauen, soll das neue Fach Polytechnik das bisher fehlende Element konkreter induktiver Pädagogik in den Unterricht einführen und damit einen Ausgleich in der bisherigen Wissens- und Fächerhierarchie schaffen, eine positive Orientierung auf die verschiedenen Zweige des Schulwesens und der Berufsausbildung ermöglichen, den Schulmißerfolg reduzieren und eine Verbesserung des Dialogs zwischen Schülern, Eltern und Schule herbeiführen.

Während diese Unterrichtsform vorerst nur auf der Basis freiwilliger Beteiligung einzelner Schulen durchgeführt werden soll, hat sich eine permanente Kommission zur Erarbeitung der entsprechenden Unterrichtsziele, Inhalte und Lehrmethoden gebildet.

Als allgemeine Lernziele des neuen Polytechnikunterrichts schlägt die Kommission unter der Leitung des Generalinspektors L. GEMINARD vor (CAHIERS DE L'EDUCATION NATIONALE 1983, S. 13–16):

- Beherrschung der technologischen Entwicklung, was auch eine Kenntnis der am weitesten entwickelten Technologien beinhaltet, das Verständnis ihrer inneren Entwicklungslogik sowie ihr Verhältnis zur Gesellschaft;
- Verbindung von Entwurf, Entwicklung und Gebrauch technischer Gegenstände im Prozeß ihrer gegenseitigen Beeinflussung;
- Erlernen und Anwenden bestimmter, spezieller Wissensformen aus einer oder mehreren Disziplinen über die Herstellung konkreter Objekte;
- Kennenlernen der Arbeitswelt, d. h. die Kenntnis der Zusammenhänge von technischen Produkten und ihrer Herstellung in Formen gesellschaftlicher Arbeitsteilung. Zu diesem Zweck müssen Unterrichtsgegenstände aus dem gegenwärtigen Produktionsgeschehen herangezogen werden, die gleichzeitig eine Öffnung der Schule zur Arbeitswelt, zu den Entwicklern und Produzenten ermöglichen.

Im Mittelpunkt des Polytechnikunterrichts sollen die neuen Techniken mit ihren eigenen Sprachen stehen, wobei besonders an Elektronik und Informatik sowie an die Erzeugung neuer Produkte und ihrer Anwendung gedacht wird. Die neuen technologischen Felder, die den gegenwärtigen Wandel bestimmen, sind Informations- und Kommunikationswissenschaften, Biotechnologie, Lebensmittelerzeugung und Elektromechanik, soweit sie zur Automatisierung der Produktion beiträgt, aber auch der Bausektor, insofern er neue Materialien und Techniken anwendet.

Eine parallele Entwicklung zeichnet sich in *Italien* ab, wo für die Sekundarstufe I gerade auch dem Technikunterricht eine entscheidende Aufgabe für die Vorbereitung auf die Arbeitswelt zugewiesen wurde.

Als durch Gesetz Nr. 1859 vom 31. 12. 1962 für alle italienischen Kinder im Alter von 11 bis 14 Jahren eine einheitliche Mittelschule der Sekundarstufe eingeführt wurde, war die These von der Notwendigkeit einer allgemeinen Höherqualifizierung noch eine wesentliche Begründung (BLUMENTHAL 1975, S. 47–144). Auch nachdem diese These durch Einblick in die realen Gegebenheiten der Arbeitswelt erschüttert war, wurde sie in ihrem Kern insofern beibehalten, als davon ausgegangen wurde, daß in den 3 Jahren der Mittelschule die entscheidenden Voraussetzungen für den Übergang in die Arbeitswelt geschaffen würden. Damit wurde zugleich das, was ursprünglich als Höherqualifizierung im Sinne einer Gymnasialbildung für alle verstanden oder auch mißverstanden worden war, in Frage gestellt und das Problem einer Funktionsbestimmung dieser Schulstufe als Orientierung für jede weitere Ausbildung und Arbeitstätigkeit aufgeworfen. In der Gesetzgebung zur italienischen Schulreform läßt sich dieser Wandel an der Novellierung des Mittelschulgesetzes vom 16. 6. 1977 ablesen, wenn vom Gesetzgeber in Art. 2 für die Mittelschule neben ihrer Verstärkung des Sprachunterrichts und einer Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts gefordert wurde:

„Im Technischen Unterricht Aufwertung der Arbeit als praktische Anwendung, die eng mit dem Erwerb von technischen und technologischen Kenntnissen verbunden ist.“

Im Rahmen einer „grundlegenden Bildung für alle“ (BLUMENTHAL 1983), wie jetzt die entscheidende Zielsetzung für die Sekundarstufe I heißt, soll über das neue Fach

„Technischer Unterricht“, das nun in allen 3 Schuljahren mit 3 Wochenstunden obligatorisch ist, eine Einführung in die Arbeitswelt geleistet werden, die neben technischen Aspekten auch die der Arbeitsorganisation umfaßt. Technischer Unterricht wird neben dem seit 1971 ausgebauten schulischen und beruflichen Beratungswesen (PROGRAMM UND REALITÄT 1981) zum Zentrum einer Neubestimmung der Sekundarstufe I, die sich die Aufgabe stellt, weniger Gymnasialbildung traditioneller Art anzubieten als vielmehr Hilfen bei der Bewältigung des Übergangs in die Arbeitswelt zu geben. Wie notwendig eine Aufarbeitung der Arbeitswelt in der Sekundarstufe I war und ist, ergab sich u. a. aus einer Untersuchung der in dieser Schulstufe verwendeten Schulbücher (RIBOLZI 1978). Offenbar trug die Mittelschule bisher mit dazu bei, realistische Erfahrungen der Arbeitswelt zu verstellen.

Einen ähnlich gelagerten, wenn auch aufgrund der dezentral verteilten Kompetenzen im Schulwesen anders realisierten Zugang zum Problem der Einführung in die Arbeitswelt läßt die Entwicklung des Schulwesens in *England* erkennen. Ein typisches Beispiel für die Art und Weise, wie die Schulen auf das Problem der Vorbereitung auf die Arbeitswelt reagieren bzw. wie sie nach Meinung von Curriculumplanern darauf reagieren sollten, stellt das Schools Council Industry Project dar (SCHOOLS COUNCIL 1979; SCIP NEWS).

Ursprünglich ging dieses Projekt auf einen Vorstoß der Gewerkschaften zurück, die das in ihren Augen verbesserungswürdige Verhältnis der Jugend zur organisierten Arbeiterschaft auf mangelnde Informationen zurückführten und 1974 beim Schools Council anregten, Unterrichtsmaterialien über die Gewerkschaften und die Gewerkschaftsbewegung zu erarbeiten. Der Council griff diese Anregung auf, nicht zuletzt deshalb, weil sich ihm damit die Möglichkeit bot, über den Bildungsbereich hinaus mit Organisationen zusammenzuarbeiten, die wichtige Impulse für die Arbeit in den Schulen geben konnten. Allerdings hatte das zur Folge, daß auch die Arbeitgeber zu den Beratungen hinzugezogen wurden und das Projekt nicht mehr auf den Komplex „Gewerkschaften“ beschränkt blieb, sondern auf allgemeine Probleme der Arbeitswelt ausgeweitet wurde.

Die Planungsgruppe, die für die Ausarbeitung des Projekts, das sich an die Altersgruppe der 13- bis 19jährigen wendet, verantwortlich war, formulierte als Zielsetzung, bei den Schülern „Verständnis für die Industrie und ihren Beitrag zur sozialen, ökonomischen und kulturellen Wohlfahrt“ zu schaffen. Andere Formulierungen nennen als Kern des Projekts die Auseinandersetzung mit typischen Merkmalen der modernen Industriegesellschaft (Modern Industrial Society).

Im einzelnen basiert das Projekt auf drei Elementen:

- Dezentrale Organisation und starke Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse

Im Unterschied zu den Ansätzen zur Curriculumplanung im Übergang von den 60er zu den 70er Jahren wurde die Entwicklung dieses Projekts nicht zentral an einem Universitätsinstitut verankert, sondern auf fünf verschiedene örtliche Bildungsbehörden verteilt. Die örtlichen Bildungsbehörden, die für die Durchführung des Projekts verantwortlich zeichnen, haben dafür zu sorgen, daß sich die am Projekt beteiligten Personen und Institutionen – also Lehrer, Schulverwaltungsbeamte, Arbeitgeber und Gewerkschafter – regelmäßig treffen und sich über ihre Arbeit gegenseitig unterrichten.

- Verantwortliche Mitwirkung der örtlichen Projektkoordinatoren

Die Projektkoordinatoren rekrutieren sich aus Lehrern mit längerer Unterrichtserfahrung, die für diese Tätigkeit für den Zeitraum von zwei Jahren an die örtliche Bildungsbehörde (nicht an das

Projekt) abgeordnet werden. Zu ihrem Aufgabenbereich gehört insbesondere der Kontakt mit den am Projekt beteiligten Institutionen (Schulen, Firmen, Gewerkschaftseinrichtungen usw.) sowie die Betreuung der Curriculumentwicklung innerhalb des Projekts.

– Herstellung der Curriculummaterialien durch einzelne Schulen

In jeder der fünf örtlichen Bildungsbehörden wurde eine relativ kleine Anzahl von Schulen für die eigentliche Curriculumarbeit ausgewählt. Für diese Arbeit gibt es keinerlei Vorgaben, d.h. die Schulen können selbständig darüber entscheiden, ob sie den Komplex „Schule/Arbeitswelt“ als eigenständigen Kurs organisieren oder bestehende Curricula – beispielsweise in den Fächern Erdkunde, Geschichte, Wirtschaft – dahingehend erweitern.

Neben der schulischen Vorbereitung auf das Arbeitsleben (durch Curriculumreformen) stützt sich das Industry Project auf die konkrete Zusammenarbeit zwischen einzelnen Schulen und Unternehmen (Firmenerkundungen, Kurzpraktika).

Eine zentrale Planungsgruppe für das Industry Project hat die Aufgabe, die Diskussionen, die in den örtlichen Gruppen stattfinden, zusammenzuführen und aus den verschiedenen Anregungen diejenigen Elemente herauszufiltern, die für die Projektarbeit insgesamt von Nutzen sind. Darüber hinaus ist die zentrale Planungsgruppe mit der Evaluation des Projekts befaßt.

3.2. Veränderungen in der Sekundarstufe II – Vorberufliche Grundbildung versus spezialisierte Berufsvorbereitung

In *Frankreich* und *Italien*, in denen in der Sekundarstufe II neben der gymnasialen Ausbildung auch die Berufsausbildung in Vollzeitform angesiedelt ist, zeichnen sich bei der Einbeziehung der Ansprüche des Arbeitsmarkts an die Schule sehr ähnliche Tendenzen ab. Zunehmend geht man bei der Reform der Sekundarstufe II davon aus, daß diese nicht geeignet sei, unmittelbar auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, vielmehr nur eine vorberufliche Grundbildung liefern könne (BLUMENTHAL 1980b). Dies führte in *Italien* dazu, daß die Planungen zunehmend auf eine Entspezialisierung der Ausbildungsgänge in der Sekundarstufe II zielten und im schließlich am 27.7.1982 im Abgeordnetenhaus mit großer Mehrheit angenommenen Gesetzentwurf zur Reform der Sekundarstufe II darin mündeten, die Differenzierungen im 9. und 10. Schuljahr weitgehend aufzuheben und diese beiden Schuljahre dem Pflichtschulbereich zuzuordnen und auch in den folgenden 3 Schuljahren nur eine begrenzte Zahl von Differenzierungen zuzulassen. Auch wenn durch Auflösung des italienischen Parlaments im Jahre 1983 diese Regelung keine Gesetzeskraft erhielt, so kann doch davon ausgegangen werden, daß eine Antwort auf die zunehmende Jugendarbeitslosigkeit heißt: Entspezialisierung der Sekundarstufe II und Vermittlung von vorberuflichen Qualifikationen, die eine flexible Anpassung des einzelnen an die Erfordernisse des Arbeitsmarkts erlauben.

Die Berufsausbildung in *Frankreich* ist auf dem Niveau V (Facharbeiterqualifikation) überwiegend schulisch organisiert. Zwei Ausbildungsgänge, die in Berufsfachschulen (LEP) durchgeführt werden, sind zu unterscheiden, zum einen die polyvalente zweijährige Ausbildung mit dem Abschluß BEP sowie die zwei- bzw. dreijährige spezialisierte Ausbildung mit dem Abschluß CAP, der in etwa unserem Lehrabschluß entspricht. Neben diesen schulischen Ausbildungsgängen gibt es noch die Vorbereitung auf das CAP in Form einer betrieblichen Lehre (apprentissage) mit einer begleitenden Ausbildung in Berufs-

schulzentren (CFA). Diese Ausbildungsform wurde in den letzten Jahren durch eine Reihe von Maßnahmen aufgewertet, sie bleibt jedoch nach wie vor auf Handwerk, Handel und sonstige Kleinbetriebe beschränkt (MONY 1983, S. 53ff.).

Während die schulischen Ausbildungsgänge CAP und BEP in den Widerspruch von Spezialisierung und Generalisierung verstrickt sind und unter dem Problem aller schulischer Berufsausbildung, der Anpassung an die jeweils benötigten Qualifikationen leiden sowie zu hohe Abbrecher- bzw. Mißerfolgsquoten aufweisen, erscheint die Lehre (apprentissage) bislang immer noch als Notbehelf für Schüler mit Schulschwierigkeiten. Sie hat aus diesem Grund einen schlechten Ruf sowie eine geringe Erfolgsquote (30 %), kann aber mit größeren prospektiven Beschäftigungschancen als die schulischen Formen aufwarten. Das ihr zugrundeliegende Prinzip der alternierenden Ausbildung wird außerdem zunehmend als vorbildlich charakterisiert (MONY 1983, S. 57).

Die angestrebte Reform der Berufsausbildung zielt auf eine Veränderung des Verhältnisses der Systeme zueinander. Flexiblere Handhabung der Übergänge soll es den Abbrechern in schulischen Ausbildungsgängen ermöglichen, zu einem späteren Zeitpunkt ihre Ausbildung wieder aufzunehmen – wobei die erworbenen Kenntnisse angerechnet werden sollen (Kapitalisierung von Teilkenntnissen). Elemente alternierender Ausbildung sollen überall eingeführt werden. Der Wechsel zwischen praktischer Tätigkeit im Betrieb und theoretischer Ausbildung in der Schule oder in Weiterbildungsinstitutionen soll die Motivation zur Ausbildung bestärken und diese stärker an der Arbeitswelt orientieren.

Die betriebliche Lehre soll durch die Verlängerung der Ausbildungsdauer auf drei Jahre, durch Verbesserung der berufsschulischen Ausbildung sowie deren bessere Koordination mit den praktischen Tätigkeiten und durch Weiterbildung für die Ausbilder attraktiver gemacht werden.

Eine Annäherung der verschiedenen Systeme zeichnet sich ab, die in ihrer differenzierten Form für alle Jugendlichen offenstehen sollen.

In *Italien* gibt es gleichzeitig eine entgegengesetzte Tendenz, denn – abgesehen von Erprobungen zur Vereinheitlichung der Sekundarstufe II, die das bisher nicht abgeschlossene Gesetzgebungsverfahren zur Reform der Sekundarstufe II in Italien begleitet haben und die Tendenz zur Entspezialisierung dieser Schulstufe in Praxis umzusetzen suchten – sind die Ausbildungsgänge in Sekundarstufe II, soweit sie beruflich orientiert sind, dem ursprünglichen Ansatz weiter gefolgt und haben die angebotenen Spezialisierungen fortlaufend verfeinert und vervollständigt. Inzwischen kann man in den 5jährigen Istituti tecnici an 47 verschiedenen Ausbildungsgängen teilnehmen, die sich auf folgende 9 Zweige verteilen: Landwirtschaft mit 2 Spezialisierungen, Vermessungswesen, Handel mit 5 Spezialisierungen, Betriebsführung, Tourismus, Hauswirtschaft und Schifffahrt mit je 3 Spezialisierungen, Luftfahrt mit 2 Spezialisierungen und schließlich die Fachrichtung Industrie, in der 29 verschiedene Ausbildungsgänge anzutreffen sind (STUDI E DOCUMENTI 1980, S. 2ff.). Nimmt man hinzu, daß in den ursprünglich für 2- bis 3jährige Ausbildungsgänge eingerichteten Istituti professionali seit 1969 auch Abschlüsse nach 5jährigem Schulbesuch vergeben werden, so kommen noch einmal 23 beruflich orientierte Spezialisierungen in den Abschlüssen der Sekundarstufe II hinzu (STUDI E DOCUMENTI 1980, S. 16).

Die seit 1961 für diese Schulen eingeführten neuen Lehrpläne haben zwar ein gewisses Maß an Vereinheitlichung gebracht (STUDI E DOCUMENTI 1980, S. 13ff.), sie haben aber

nicht dazu geführt, die Distanz zwischen Bildungswesen und Beschäftigungssystem zu verringern. Erst in den letzten Jahren sind eine Reihe von Initiativen entstanden, die die Arbeitswelt unmittelbar in den Unterricht einzubeziehen versuchen. Dabei handelt es sich um

- Betriebsbesichtigungen bis hin zur regelmäßigen Einbeziehung von Betrieben in die Unterrichtsplanung;
- Hereinholen von Experten aus der Arbeitswelt in die Schule;
- Umgestaltung des Unterrichts in Richtung auf Simulation von Teilbereichen der Arbeitswelt (BORELLI 1983, S. 27–30).

Diese Initiativen gehören in den Zusammenhang einer Neubestimmung von Allgemeinbildung, wie sie unter der Überschrift „Cultura del lavoro industriale“ als maßgebliches Merkmal für die Konzeption einer Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I bereits an Gewicht gewonnen hat. „Cultura del lavoro industriale“ meint im Selbstverständnis dieser Versuche, daß die Technik und die Wirtschaft entscheidende Bereiche für jedes Leben im 20. Jahrhundert sind und insoweit Grundlage auch für schulisches Lernen sein müssen (SERVALLI 1979, S. 25ff.). Es geht darum, zu einer Zeit, da der Übergang in das Beschäftigungssystem immer problematischer wird, der Tendenz entgegenzuwirken, daß ein Großteil der Gesellschaft die Arbeitswelt praktisch ausblendet und im Bildungswesen verbleibt, und zu vermitteln, daß Arbeit eine der Grundlagen jeden Lebens ist.

4. Schulische Berufsberatung

Je deutlicher sich im Verlauf der 70er Jahre abzeichnete, daß es sich bei der ökonomischen Krise und der dadurch bedingten wachsenden Arbeitslosigkeit nicht um eine temporäre Entwicklung handelte, sondern um sozioökonomische Prozesse, die auf absehbare Zeit die Arbeitsmarktsituation in den westlichen Industriestaaten und damit auch die Lebensperspektive der dort heranwachsenden Jugendlichen bestimmen werden, um so nachdrücklicher wurde die Forderung nach Ausweitung und Intensivierung des Informationsangebots über mögliche Ausbildungsgänge und Erwerbstätigkeiten gestellt. Für die Schule ergab sich dadurch eine Schwerpunktverlagerung der vorhandenen Beratungs- und Orientierungshilfen. Standen in den früheren Jahren Fragen der Einzelfallhilfe, d. h. der psychosozialen Betreuung des Jugendlichen sowie Probleme der Schullaufbahnberatung im Vordergrund, so geht es in letzter Zeit vor allem darum, die jungen Menschen stärker als bisher auf die Friktionen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt bzw. in die Arbeitslosigkeit vorzubereiten und dementsprechend die Schulzeit zu nutzen, um die in vielen Fällen ungesicherte persönliche und berufliche Zukunftsperspektive selbst zum Gegenstand von Unterricht zu machen (Staatliche Maßnahmen 1981).

In *Frankreich* kam diese Überlagerung der pädagogischen und psychologischen Hilfen durch ein umfassendes Informationssystem über Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten darin zum Ausdruck, daß die „Centres d'orientation scolaire et professionnelle“ in „Centres d'information et d'orientation“ umbenannt wurden. Sowohl im Orientierungsgesetz von 1973, das die neuen Beratungsprozeduren festlegt, als auch besonders im Reformgesetz Haby von 1975 werden die Aufgaben der Beratung primär in der Vermittlung von gezielten Informationen über die Arbeitswelt und die Anforderungen des Berufslebens gesehen, und zwar insbesondere über die Entwicklung des Arbeitsmarktes, die Tätigkeits-

merkmale von bestimmten Berufen, offene Stellen und Berufsaussichten in den einzelnen Wirtschaftsbereichen sowie über Fragen der Einstellungspraxis.

Vergleichbare Entwicklungstendenzen zeichnen sich seit Mitte der 70er Jahre auch in *England* ab. Auch hier ging die steigende Jugendarbeitslosigkeit mit einem Ausbau der schulischen Berufsberatung einher, wobei gleichzeitig traditionelle Formen der Beratung, wie die Pastoral Care, die vor allem die Betreuung und Förderung des Schülers bei auftretenden Schwierigkeiten und in Konfliktfällen umfaßt, deutlich in den Hintergrund getreten sind. Nicht zuletzt läßt sich die Aufwertung der schulischen Berufsberatung daran ablesen, daß die Lehrer, die für diese Tätigkeit eingesetzt werden, mittlerweile für ihre Arbeit eine Stundenentlastung erhalten und die Berufsberatung zu den verbindlichen Fächern innerhalb des Curriculums der Sekundarstufe I zählt. Bedingt durch die Situation auf dem Arbeitsmarkt orientiert sich das Beratungsangebot weniger an den spezifischen Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen als vielmehr an den Forderungen, die nach Ansicht der staatlichen Bildungsplaner die moderne Industriegesellschaft an den jungen Menschen stellen muß (Staatliche Maßnahmen 1981, S. 5 ff.).

Während in England und Frankreich die schulische Berufsberatung stark institutionalisiert ist, ist sie in *Italien* weitgehend in den allgemeinbildenden Unterricht integriert. So verpflichtet die 1977 erfolgte Modifikation des Mittelschulgesetzes von 1962 die Schulen dazu, die Schüler noch eindeutiger und umfassender als bisher auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Dazu gehört vor allem die Einführung des Faches „Technischer Unterricht“ für alle Klassen der Mittelschule mit dem Ziel einer „Aufwertung der Arbeit als praktische Übung, die eng mit dem Erwerb von technischen und technologischen Kenntnissen verbunden ist“. Dementsprechend ist dieser Unterricht auch der Ort, wo eine begründete Berufswahlentscheidung hauptsächlich vorbereitet wird.

Der Ausbau der Berufsberatung – wie unterschiedlich sie im einzelnen auch organisiert ist – in England, Frankreich und Italien scheint darauf hinzudeuten, daß die dortige Bildungspolitik nach wie vor von der Überlegung ausgeht, über eine Intensivierung der Beratungstätigkeit, zumeist unter direkter Einbeziehung der Arbeitswelt, die Chancen der Jugendlichen beim Übergang von der Schule in das Erwerbsleben zu verbessern. Diese Vorstellung berücksichtigt nur unzureichend, daß in diesen Ländern die Zahl der für Jugendliche vorhandenen Ausbildungs- und Arbeitsplätze in keinem Verhältnis zur Anzahl derjenigen steht, die Jahr für Jahr nach Abschluß der Schule auf den Arbeitsmarkt drängen. Von daher können die schulische Berufsberatung ebenso wenig wie die übrigen staatlichen Beratungsangebote den Zweck erfüllen, zu dem sie eingerichtet worden sind. Damit aber verlagert sich die inhaltliche Zielsetzung der Beratungstätigkeit in den Schulen: Sie dient weniger dazu, einen möglichst reibungslosen Übergang von der Schule in das Erwerbsleben zu ermöglichen, sondern erhält mehr und mehr die Aufgabe, den Jugendlichen grundlegende Informationen über die Bereiche Arbeit, Technik, Wirtschaft zu vermitteln, wobei es gleichgültig ist, ob die Auseinandersetzung mit diesen Themen innerhalb der Schule stärker institutionalisiert oder in den übrigen Unterricht integriert ist. Pointiert kann man die sich abzeichnende Entwicklung dahingehend charakterisieren, daß Maßnahmen, die ursprünglich ergriffen worden sind, um die Jugendlichen möglichst frühzeitig auf ihre Situation als Arbeitnehmer vorzubereiten, inzwischen zum Ausgangspunkt für eine Curriculumreform innerhalb der Sekundarstufe I geworden sind.

5. Außerschulische Maßnahmen zur Eingliederung von Jugendlichen in die Arbeitswelt

Die zu Beginn der 70er Jahre zunehmend auftretende Jugendarbeitslosigkeit blieb in den meisten westeuropäischen Industrieländern kein vorübergehendes konjunkturelles Problem, sondern sie verschärfte sich in der zweiten Hälfte der 70er Jahre und forderte in den betroffenen Ländern eine Reihe von Sofortmaßnahmen heraus, die neben der Absicht grundlegender Reformen in Schule und Berufsausbildung zu allererst Abhilfe in einer drängenden Situation schaffen sollten.

All diese Sofortmaßnahmen waren darauf angelegt, jugendliche Arbeitslose, die ohne jegliche Berufsausbildung so gut wie keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt hatten, von der Straße zu holen und sie in dafür eingerichteten Programmen auf die künftige Berufstätigkeit vorzubereiten.

In *England* wurde das „Youth Opportunity Program“ für die nach Abschluß der Pflichtschule arbeitslos gebliebenen Jugendlichen im Alter von 16 und 17 Jahren eingerichtet. In verschiedenen Kursen wurden Jugendliche in Aufenthalten von wenigen Wochen bis zu einem Jahr in Betrieben, öffentlichen Verwaltungen und Sozialdiensten mit der Arbeitswelt vertraut gemacht, wobei das Gewicht überwiegend auf der Arbeitsbeschaffung lag. Erfaßt wurden von dem YOP-Programm zwischen 1978 und 1982 1,8 Mio. Jugendliche, davon im Jahr 1981/82 553 000. Für den einzelnen Jugendlichen wurden dabei wöchentlich £ 25 vom Staat aufgebracht (CENTRAL OFFICE OF INFORMATION 1982).

In *Frankreich* waren die 1977 in einem „Nationalen Pakt zur Beschäftigung“ (PACTE) ins Leben gerufenen Sofortmaßnahmen bescheidener angelegt. Sie erfaßten zu Beginn etwa 50 000 arbeitslose Jugendliche, waren aber in ihrer Struktur dem englischen System vergleichbar. Auch hier gab es eine ganze Palette verschiedener Angebote mit dem Ziel, arbeitslose Jugendliche ohne Ausbildung in einer befristeten Maßnahme in ein Beschäftigungsverhältnis oder ein betriebliches Ausbildungsverhältnis zu bringen (NIESER 1980, S. 196 ff.).

In *Italien* waren durch das Gesetz Nr. 285 von 1977 unter anderem Arbeits- und Ausbildungsverträge von ein- bzw. zweijähriger Dauer in Zusammenarbeit von regionalen Berufsbildungszentren und Betrieben eingeführt worden. Innerhalb von 3 Jahren konnten 80 000 Jugendliche berücksichtigt, jedoch nur 20 000 in Betriebe vermittelt, dagegen 60 000 in den öffentlichen Dienst aufgenommen werden (ARRIGO 1982, S. 22).

In allen diesen Ländern werden die Sofortmaßnahmen inzwischen entweder als gescheitert betrachtet (Italien) oder als unzureichend (Frankreich) bzw. nicht genug auf den qualifikatorischen Anteil der Maßnahmen bezogen angesehen (Frankreich, England). Es wurden daher neue Maßnahmen entworfen, die das zu Beginn der 80er Jahre noch verschärfte Problem der Jugendarbeitslosigkeit oder zumindest ihre Folgen zu bewältigen versprachen.

Angesiedelt zwischen der schulischen Berufsausbildung (Frankreich, Italien) und dem direkten Eintritt ins Erwerbsleben bildete sich seither ein neuer Ausbildungszweig heraus, der parallel zu der bisherigen Berufsausbildung Aufgaben übernimmt, die diese nicht erfüllt hat: die Ausbildung und Eingliederung eines beträchtlichen Anteils eines Altersjahrgangs von Jugendlichen in sozialer Randexistenz, d. h. Emigrantenkinder, Kinder unterer sozialer Schichten und Mädchen.

In *England* soll das „Youth Training Scheme“ (1983) diese Rolle übernehmen. Es wird für alle 16jährigen Schulabgänger sowie 17jährige Arbeitslose eine berufliche Grundbildung auf lokaler Ebene organisieren. 460000 Jugendliche sollen mit diesem Programm erreicht werden. Durch eine Zweiteilung der Maßnahme in einen Typ A und einen Typ B soll dies ermöglicht werden.

Im Typ A erhalten Jugendliche in einer erneuerten Form der betrieblichen Lehre eine alternierende Ausbildung. Die Betriebe sollen durch finanzielle Anreize dazu gebracht werden, die dafür benötigten Plätze zur Verfügung zu stellen (geplant sind hier 300000 Plätze). Im Typ B sollen alle Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz in einem Betrieb gefunden haben, von dem parallelen Ausbildungssystem, das für das YOP entstanden ist, übernommen werden (etwa 160000 Plätze). Dieses System wird unter der Aufsicht der „Manpower Services Commission“ ebenfalls alternierend in Weiterbildungs-Colleges sowie im praktischen Teil in den „Community Projects“ bzw. „Workshops“ durchgeführt werden. Beide Programmteile sind für die Dauer eines Jahres konzipiert (39 Wochen im Betrieb und 13 Wochen in betrieblichen oder überbetrieblichen Ausbildungszentren bzw. Weiterbildungseinrichtungen). Zum Abschluß dieser einjährigen Ausbildung erhalten die Absolventen ein Zeugnis, das ihnen erlaubt, einen Arbeitsplatz zu finden, einen Lehrvertrag abzuschließen oder in einem Weiterbildungs-College die Ausbildung zu vervollständigen (AGENCE NATIONALE 1983, S. 226 ff.).

In *Frankreich* wurde 1982 ein auf dem Entwurf von B. SCHWARTZ basierendes Gesetz zur Eingliederung Jugendlicher in Beruf und Gesellschaft erlassen, das unter der Bezeichnung „Plan 16–18 Jahre“ firmiert (NALLET 1982, S. 37 ff.). Grundprinzipien dieses Plans sind die alternierende Ausbildung, die Anerkennung bereits erworbener Einzelkenntnisse (Kapitalisierung) sowie die Eigenverantwortlichkeit der Jugendlichen für ihren Ausbildungsplan. Die Übernahme alternierender Ausbildung – so wird schon von B. SCHWARTZ betont – soll nichts mit Verlagerung der Ausbildungsverantwortung und auch nichts mit einer Ausbildung zum Nutzen der Betriebe zu tun haben, sondern allein mit ihrer pädagogischen Qualität, Ungleichheiten aufzuheben, Motivation und Orientierung zu bilden, Erfolgserlebnisse zu vermitteln und die soziale und berufliche Eingliederung vorzubereiten.

Drei unterschiedliche Typen alternierender Ausbildung stehen zur Verfügung:

- Qualifizierende Bildungsprogramme mit einer Dauer von durchschnittlich 8 Monaten und dem Ziel eines anerkannten Ausbildungsabschlusses;
- eingliedernde Ausbildungsprogramme mit einer maximalen Dauer von 19 Monaten und dem Ziel, die Eingliederung ins Berufsleben besonders benachteiligter Jugendlicher vorzubereiten und über die Präsenz im Betrieb die Arbeitsaufnahme zu erleichtern;
- Orientierungsprogramme mit einer Dauer von 6 Wochen haben die Aufgabe, Jugendlichen mit besonderen Schwierigkeiten das Erarbeiten eines beruflichen Zukunftsplans zu ermöglichen.

Kernstück alternierender Ausbildung ist ein Vertrag zur beruflichen und sozialen Qualifikation (CQPS). Dieser Vertrag, der vom Jugendlichen, seinen Eltern und einer „örtlichen Mission“ erarbeitet und unterzeichnet wird, verleiht dem Jugendlichen den Status eines Praktikanten (stagiaire) der beruflichen Bildung.

In ihm werden die Ausbildungsbedingungen, die Beschäftigung, sein Verhältnis zur Ausbildungseinrichtung sowie zum Betrieb, die Bedingungen für die Anerkennung erworbener Kenntnisse, die Dauer der einzelnen Ausbildungsabschnitte sowie die Möglichkeiten zur Wiedereingliederung in eine Lehre bzw. in eine Berufsschule (LEP), weiter die Entlohnung – der Staat garantiert ein Minimum von 10% des garantierten Mindesteinkommens (SMIC), das Unternehmen überweist die halbjährlich

ansteigende Summe von 15, 25, 35, 45% des SMIC – sowie die Kontrolle der Vertragserfüllung durch die „örtliche Mission“ und das Gewerbeaufsichtsamt, was die Betriebe betrifft, festgelegt.

Im September 1982 waren die Voraussetzungen für den Beginn des Plans „16–18 Jahre“ gegeben, um die jugendlichen Arbeitslosen aufzunehmen. In einer ersten Bilanz im April 1983 wurden folgende Resultate festgehalten: Von 150000 Jugendlichen, die in 850 Ständigen Orientierungs- und Eingliederungsstellen bzw. in 90 örtlichen Missionen betreut wurden, konnten 28000 sofort eine Lösung finden; sie bekamen entweder eine Lehrstelle, einen Ausbildungsplatz in einer Berufsfachschule oder einen Arbeitsplatz. 84000 Jugendliche hatten ein Eingliederungspraktikum, 16500 ein Orientierungspraktikum und 31500 ein Qualifikationspraktikum absolviert. Das gesetzte Ziel, nämlich 100000 Jugendliche aufzunehmen, wurde damit voll erreicht. Die langfristigen Resultate dieser Maßnahme sind noch nicht bekannt („Le Monde“ vom 7.10.1983, S. 14).

In *Italien* sind zwischen schulischer Berufsbildung und Arbeitsmarkt sogenannte Berufsbildungszentren aufgebaut worden. Aus den ursprünglich wenig beachteten Maßnahmen zur Wiedereingliederung von Arbeitslosen wurden im Laufe der 70er Jahre Institutionen der Vorbereitung und Anpassung verschiedener Ausbildungsniveaus an den Arbeitsmarkt, wie es das Rahmengesetz zur beruflichen Bildung 1978 festlegt.

Gegenwärtig soll die alternierende Ausbildung durch eine Zusammenarbeit von Betrieben und regionalen Zentren verbessert werden, d.h. ein Teil der Berufsbildung der Zentren soll in verschiedenen Betrieben stattfinden (AGENCE NATIONALE 1983, S. 201).

Trotz einiger Unterschiede weisen die Maßnahmen in den drei Ländern viele gemeinsame Züge auf. Alle Maßnahmen zielen in erster Linie auf die Jugendlichen, die ohne ausreichende Ausbildung die Schule nach der Pflichtschulzeit verlassen haben und vom Arbeitsmarkt nicht aufgenommen wurden. Um der in diesem Zusammenhang erhobenen Forderung nach einer beruflichen Ausbildung für alle nachzukommen, greifen alle Maßnahmen auf die alternierende Form der Ausbildung zurück. Die Maßnahmen werden in allen drei Ländern nicht von der Kultusadministration organisiert, sondern von regionalen und kommunalen Trägern unterschiedlicher Herkunft und Orientierung, um auf diese Weise sowohl den Adressaten (Jugendlichen) wie auch den an der Ausbildung beteiligten Betrieben und Einrichtungen näherzukommen.

Alle drei Länder erhoffen sich von den Maßnahmen, die zugleich als Experimente für neue Ausbildungsformen gelten, Anstöße für die Reform des gesamten Ausbildungswesens. Bislang zeichnen sich jedoch noch keine innovativen Schritte ab (Frankreich), weil die für diese Jugendlichen angebotenen Ausbildungsfelder sich auf die Berufe stützen, in denen keine technologischen Veränderungen zu erwarten sind (z.B. Kraftfahrzeugmechanik, Gaststättengewerbe, Büroberufe, Handel und paramedizinische Berufe).

Obwohl die Maßnahmen in England und Frankreich nur als konjunkturelle Maßnahmen verstanden werden, zeigt das italienische Beispiel, daß bei gleichbleibender oder langfristig wachsender Jugendarbeitslosigkeit diese Maßnahmen die Tendenz zur Institutionalisierung haben. Es könnten sich neue Ausbildungsinstitutionen zwischen schulischen Bildungseinrichtungen und der Arbeitswelt etablieren, die heute noch für Anlernberufe unter dem Facharbeiterniveau ausbilden, die aber längerfristig die Vorbereitung auf das Arbeitsleben für alle Absolventen der sekundären und tertiären Bildungseinrichtungen zu übernehmen hätten.

Vorläufig bleibt es bei der staatlich finanzierten Zwischenlösung für arbeitslose Jugendliche, einer Situation, in der sich Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit abwechseln. Ob in dieser sich herausbildenden Übergangslösung nur die Rationalisierung und Externalisierung der Kosten einer Arbeitsmarktreserve zu sehen ist oder ob es sich um einen Keim zur besseren Qualifizierung für alle Arbeitskräfte mit den darin angelegten Möglichkeiten zu Veränderungen der Arbeitswelt handelt, wird sich in Zukunft erweisen müssen.

6. Zusammenfassung

Die seit Beginn der 70er Jahre stetig gestiegene Jugendarbeitslosigkeit geht – abgesehen von konjunkturellen Einflüssen – auf Veränderungen der Arbeitsmarktstrukturen zurück, die die Jugendlichen immer mehr auf den prekären sekundären Arbeitsmarkt verweisen, in dem weder feste Anstellungen zu erwarten sind noch Qualifikationen honoriert werden. Hier sind wiederum Jugendliche ohne abgeschlossene Schulbildung und berufliche Ausbildung am meisten gefährdet; denn ihnen droht eine immer längere Arbeitslosigkeit sowie eine damit verbundene Abdrängung in eine soziale Randexistenz.

Die gesellschaftliche Verarbeitung des Problemkomplexes „Eingliederung“ bewegt sich auf zwei Ebenen: Zum einen werden die bestehenden Institutionen, Schule und Berufsausbildung, reformiert, zum anderen wird das Problem selbst institutionalisiert, d. h. neue Formen seiner Bewältigung geschaffen.

In der Schule sollen mit einer Verlagerung inhaltlicher Schwerpunkte und mit der Einführung neuer Methoden die Dominanz der formalen, theoretischen Unterrichtsbereiche abgebaut und durch Verstärkung technischer Angebote, entweder im Rahmen eigenständiger Fächer (Frankreich, Italien) oder als Bestandteil fächerübergreifender Lernangebote (England), konkret-praktische Unterrichtsanteile vermittelt und dadurch die Selektivität verringert und die Annäherung der Schule an die Arbeitswelt verstärkt werden. Hinzu kommen Angebote zur schulischen und beruflichen Orientierung, die von speziellen Beratungszentren oder auch Beratungslehrern in der Schule entwickelt werden.

In der Berufsausbildung, soweit sie überwiegend schulisch organisiert ist (Frankreich, Italien), soll eine flexiblere Handhabung von Übergängen und Abschlüssen sowie durch Zwischenpraktika und vorübergehende Berufstätigkeit die Annäherung an die Betriebe gesucht und zugleich die Zahl der Abbrüche verringert werden. Hier ist außerdem die betriebliche Lehre in jüngster Vergangenheit verbessert worden; sie soll in diesen Ländern weiterhin als eine selbständige Form der Berufsausbildung aufgewertet werden.

Auf einer anderen Ebene zeichnet sich eine wichtige Entwicklung bei den staatlichen Ausbildungs- und Eingliederungsprogrammen in England, Frankreich und Italien ab. Waren die als Sofortmaßnahmen entworfenen Programme in England und Frankreich ursprünglich mehr zum Zweck der Arbeitsbeschaffung für jugendliche Arbeitslose konzipiert, so hat inzwischen eine Verschiebung innerhalb dieser Programme zugunsten des qualifikatorischen Moments stattgefunden. Eine berufliche Ausbildung für alle Jugendlichen – so das neue Postulat – hat zu einer beträchtlichen Ausweitung der Programme geführt und sie durch die Einführung alternierender Ausbildung auch

inhaltlich aufgewertet. Das Beispiel Italiens weist auf die Tendenz zur Institutionalisierung solcher regionalen, lokalen und betriebsnahen Ausbildungsgänge hin.

Aus der Betrachtung des Bildungswesens insgesamt ergibt sich ein zwiespältiges Bild: Die These von der Notwendigkeit einer allgemeinen Höherqualifizierung kann durch die gegenwärtige Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt als widerlegt gelten. Andererseits ist zu vermuten: Wenn es einen Zuwachs an Arbeitsplätzen gibt, dann am ehesten im tertiären Sektor und dort auch für höhere Qualifikationen.

Die Expansion des Bildungswesens einschließlich der Erweiterung der Ausbildungsgänge in der Sekundarstufe II und der Hochschulen wird fortgeführt, dies durchaus auch unter dem Aspekt, „Parkplätze für ungenutzte Arbeitskräfte“ zu schaffen.

Literatur

- AGENCE NATIONALE POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION PERMANENTE (Hrsg.): *Insertion sociale et professionnelle des jeunes. Contributions à la recherche*. Noisy-le-Grand 1983.
- ARRIGO, G., u. a.: *I contratti di formazione - lavoro. Un' analisi dell' esperienza italiana*. Milano 1982.
- BARBAGLI, M.: *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*. Bologna 1974.
- BLUMENTHAL, V. VON: *Bildungsplanung und Sekundarschulreform in Italien*. In: *Qualifizierung und wissenschaftlich-technischer Fortschritt am Beispiel der Sekundarschulreform in ausgewählten Industriestaaten*. Bd. I. Ravensburg 1975, S. 47-144.
- BLUMENTHAL, V. VON: *Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem. Vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in Italien*. (Marburger Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. 9) München 1980 (a).
- BLUMENTHAL, V. VON: *Die Reform der Sekundarstufe II in Italien. Zum Legitimationsproblem bildungspolitischer Entscheidungen*. (Marburger Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. 12) München 1980 (b).
- BLUMENTHAL, V. VON: *Grundlegende Bildung für alle. Die Reform der Sekundarstufe I in Italien. (Texte - Dokumente - Berichte zum Bildungswesen ausgewählter Industriestaaten, 29)*. München 1983.
- BORELLI, L./DOMENICI, G.: *Alternanza scuola/lavoro: esperienze e prospettive*. In: *Scuola e professionalità* 9 (1983) Nr. 10, S. 27-30.
- CAHIERS DE L'EDUCATION NATIONALE (1983), H. 20, S. 13-16.
- CENTRAL OFFICE OF INFORMATION: *Help for the Unemployed in Britain*. London, Oktober 1982.
- CENTRAL STATISTICAL OFFICE: *Social Trends*. Nr. 14. London 1983.
- COMMISSARIAT GÉNÉRAL DU PLAN: *Annexes au Rapport de la Commission Nationale de Planification*. Bd. 1. Paris 1983.
- EMMA, R./ROSTAN, M.: *Scuola e mercato del lavoro*. Bari 1971.
- EMMA, R./MOSCATI, R.: *La fabbrica dei disoccupati: Scuola e occupazione giovanile in una inchiesta sugli Istituti Tecnici Industriali nel mezzogiorno*. Torino 1976.
- ISTITUTO CENTRALE DI STATISTICA: *Annuario di statistiche del lavoro*. Bd. 23. Roma 1982.
- LEGRAND, L.: *Pour un collège démocratique*. Paris 1982.
- MONY, PH.: *La formation professionnelle initiale des ouvriers et l'évolution du travail industriel*. In: *Formation, Emploi* (1983), H. 1, S. 53 ff.
- NALLET, J. F./LUTTRINGER, J. M.: *La qualification professionnelle et l'insertion sociale des jeunes de 16 à 18 ans*. In: *Actualité de la formation permanente* (1982), H. 58, S. 37 ff.
- NIESER, B.: *Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem. Vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in Frankreich*. (Marburger Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. 8) München 1980.
- Programm und Realität der Gesamtschule im Ausland. Zum Stand der strukturell-organisatorischen Maßnahmen in England, Frankreich, Italien, Schweden und den USA*. (Marburger Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. 16) München 1981.

- Rapporto XVII 1983 sulla situazione sociale del paese. Roma 1983.
- RIBOLZI, L.: I mestieri inventati. Lavoro manuale e lavoro intellettuale nei libri di testo della scuola dell'obbligo. Torino 1978.
- SCHOOLS COUNCIL: The Schools Council Industry Project. Interim Report. London 1979.
- SCHWARTZ, B.: L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Paris 1981.
- ŚCIP News. The Newsletter of the Schools Council Industry Project. London (fortlaufend).
- SERVALLI, G.: Scuola e lavoro. Due sedi per un curriculum. Roma 1979.
- Staatliche Maßnahmen zur Realisierung des Rechts auf Bildung in Schule und Hochschule. Zur Situation in England, Frankreich, Italien, Schweden und den USA. (Marburger Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. 13) München 1981.
- Studi e documenti degli Annali della pubblica istruzione, 10: L'istruzione tecnica sulla soglia degli anni ottanta. Firenze 1980.
- STÜBIG, H.: Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem. Vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in England. (Marburger Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. 7). München 1980.

Anschrift der Autoren:

Dr. Viktor von Blumenthal, Dr. Bruno Nieser, Priv.-Doz. Dr. Heinz Stübig, alle: Philipps-Universität Marburg, Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Ernst-Giller-Str. 5, 3550 Marburg/Lahn

Programme der EG und der Mitgliedstaaten zur Bildung, Ausbildung und Beschäftigung von Jugendlichen angesichts der Arbeitsmarktkrise

1. Zum Verhältnis von Jugendarbeitslosigkeit und Berufsbildung

Durch Berufsbildung Jugendlicher können wir keine Arbeitsplätze schaffen, es kann bestenfalls ihre Wettbewerbsfähigkeit um die Arbeitsplätze verbessert werden. Defizite in der Berufsbildung waren schon in Zeiten der Vollbeschäftigung zu verzeichnen, sie waren jedoch verdeckt durch die Tatsache, daß auch frühe Schulabgänger ohne berufliche Qualifikation relativ leicht einen Arbeitsplatz erhielten. In das öffentliche Bewußtsein der EG-Mitgliedstaaten traten diese Defizite jedoch erst seit Mitte der 70er Jahre, als die allgemeine und die Arbeitslosigkeit Jugendlicher dramatisch zunahm und davon als erstes diejenigen mit mangelhafter beruflicher Vorbildung betroffen waren.

Daß ca. 40% aller Jugendlichen in den Mitgliedstaaten der EG ohne Chance auf weiterführende Bildung oder Berufsbildung das Bildungssystem nach Beendigung der Schulpflicht verlassen, ist der eigentliche Skandal, der die Krise der Jugendlichen am Arbeitsmarkt überlagert.

Die Politik zieht daraus allerdings die falsche Konsequenz:

Eine Verbesserung der Berufsbildung Jugendlicher wird allzu häufig als *die* Maßnahme gegen Jugendarbeitslosigkeit überhaupt angesehen, wobei insbesondere die Frage der Quantität verfügbarer Ausbildungsplätze, nicht jedoch die Qualität dieser Ausbildungen problematisiert wird. Andere Politiken, die eine gleichmäßigere Verteilung der verfügbaren Arbeit zwischen allen verschiedenen Arbeitnehmergruppen beabsichtigen, drohen dabei vernachlässigt zu werden (siehe hierzu Abschnitt 3).

40% im Durchschnitt, je nach Land 15–50% der Jugendlichen, verlassen die Schule ohne qualifizierten Berufsabschluß bzw. erreichen diesen aus verschiedenen Gründen nicht. Ca. ein Drittel aller Jugendlichen unter 25 Jahren ist arbeitslos oder befindet sich in berufsvorbereitenden Maßnahmen, Berufspraktika und Arbeitsbeschaffungsprogrammen ohne Aussicht auf ein stabiles Arbeitsverhältnis oder eine qualifizierende Berufsbildung. Hierunter sind ca. 60% junge Frauen, die gleichzeitig in der Regel gute bis sehr gute Schulabschlüsse vorweisen können, denen jedoch der Zugang zu einer qualifizierenden Berufsausbildung und Berufserfahrung weitgehend verschlossen ist. Ebenso befinden sich darunter überproportionale Anteile von ausländischen Jugendlichen bzw. von Jugendlichen ethnischer Minderheiten.

Jugendarbeitslosigkeit und Berufsstartprobleme der Jugendlichen sind jedoch kein Minderheitenproblem, solange man nicht die Jugendlichen insgesamt als Minderheit ansieht. Sie stellen auch kein soziales oder Benachteiligten- bzw. Behindertenproblem dar, obwohl die aufgrund ihrer Herkunft oder gesundheitlich Benachteiligten darin ebenfalls stark überproportional vertreten sind.

Jugendarbeitslosigkeit und Berufsstartschwierigkeiten sind auch nicht bedingt durch Motivationsprobleme der Jugendlichen selbst, die in ihren eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen begründet wären. Falls es Motivationsprobleme gibt, so sind diese im allgemeinen eine Reaktion auf die vorherrschenden Bedingungen beim Übergang von der Schule zum Beruf (vgl. CEDEFOP 1980).

Jugendarbeitslosigkeit und Berufsstartschwierigkeiten von Jugendlichen sind auch kein Bildungs- oder Berufsbildungsproblem; es gibt keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Jugendarbeitslosigkeit und Berufsbildung.

Jugendliche, die die Schule nach Beendigung der Schulpflicht verlassen, wollen vor allem *einen Arbeitsplatz*, wenn möglich eine sinnvolle Arbeit und ein stabiles Entgelt für ihre Arbeit, um sich selbstständig zu machen, um vom Elternhaus, von Sozialhilfe oder anderen Formen der Unterstützung unabhängig zu sein.

Dieser Arbeitsplatz wird ihnen jedoch trotz großer Leistungsbereitschaft und auch bei relativ guten Schulabschlüssen entweder ganz vorenthalten, oder es werden ihnen prekäre, permanent von Arbeitslosigkeit bedrohte und von schlechten Arbeitsbedingungen gekennzeichnete Arbeitsplätze angeboten, auf denen sie weder ihre erworbene Qualifikation einsetzen noch eine eventuell eingebrachte Qualifikation ausbauen oder erweitern können, was dann natürlich auch ihre Motivation und Leistungsbereitschaft negativ beeinflußt.

2. Darstellung und Kritik einiger Programme in einzelnen Mitgliedstaaten der EG

Die Mitgliedstaaten der EG haben zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit in den 70er Jahren zunächst unterschiedlich reagiert: Diejenigen Länder mit der höchsten Arbeitslosenquote wie Belgien, Großbritannien, Irland, Italien und Frankreich hatten versucht, über Arbeitsbeschaffungsprogramme, Berufsvorbereitungsmaßnahmen und soziale bzw. berufliche Integrationsmaßnahmen kürzerer Dauer den Jugendlichen unmittelbar zu helfen, indem sie ihnen bzw. den Arbeitgebern daran angebundene partielle Unterstützung anboten.

Die Länder mit vergleichsweise geringen Arbeitslosenquoten und stärker ausgebauten Berufsbildungs- und Weiterbildungsangeboten wie Dänemark, Deutschland und Niederlande haben in Erwartung eines baldigen wirtschaftlichen Aufschwungs diese Angebote an Aus- und Weiterbildung ausgeweitet, zum Teil bei gleichzeitiger Ergänzung in Form von besonderen Berufsvorbereitungsmaßnahmen. Die ersteren haben also eher mit Mitteln der Beschäftigungspolitik die Krise meistern wollen, wohingegen die letzteren vorwiegend die Bildungs- und Berufsbildungspolitik einsetzten.

Allen Mitgliedstaaten gemeinsam war jedoch, daß aufgrund der gesamtwirtschaftlichen Lage und aufgrund der sozialen, demographischen und beschäftigungspolitischen Entwicklungen sowie wegen der eher restriktiven Handhabung öffentlicher Ausgaben sich diese ursprünglich als kurzfristige und ad-hoc-Maßnahmen schulischer oder arbeitsmarktpolitischer Art konzipierten Programme verselbständigten, mit zum Teil negativen Rückwirkungen auf die etablierten Bildungs- bzw. Beschäftigungssysteme: Es entwickelte sich eine Grauzone von Sonderprogrammen und Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen, in deren Rahmen allzu häufig weder eine qualifizierte Berufsbildung

noch eine langfristig verwertbare sozial- und beschäftigungspolitische Eingliederung der Jugendlichen leistbar war.

Diese Grauzone ist bis heute gekennzeichnet durch eher sozialtherapeutische Maßnahmen für die 16–19jährigen:

- Die verschiedenen, unter dem Youth Opportunity Programme bis 1983 im *Vereinigten Königreich* entwickelten Arbeitserfahrungs- bzw. Berufsvorbereitungsmaßnahmen für arbeitslose Jugendliche, welche seit 1983 nach und nach in das sogenannte „Youth Training Scheme“ überführt werden.
- Die Programme (stages) zur beruflichen und sozialen Eingliederung Jugendlicher in Frankreich, die ebenfalls qualitativ umstrittene Praktiken und Berufsvorbereitungsmaßnahmen vorsehen und dabei eine qualifizierende und am Arbeitsmarkt anerkannte Berufsbildung nicht vermitteln können (vgl. die seit 1979 eingeführten sogenannten Beschäftigungspakete für Jugendliche bzw. den „plan avenir jeunes“, der 1982 eingeführt wurde).
- Die Arbeits-/Ausbildungsverträge in *Frankreich* und *Italien*, die mit Hilfe staatlicher Unterstützung den Jugendlichen den Berufseintritt erleichtern sollten, aber vielfach nur eine Verbilligung jugendlicher Arbeitskraft bewirkten, ohne längerfristige Eingliederungschancen in den Arbeitsmarkt garantieren zu können.

Diese Maßnahmen hatten und haben so eher die Arbeit Jugendlicher „flexibilisiert“, ihre Arbeitskraft billiger gemacht, wobei sie häufig einen Verdrängungseffekt für ältere Arbeitnehmer bewirkten, ohne Jugendliche selbst auf Dauer besser abzusichern: Hierzu gehört auch die Teilzeitarbeit und das job-sharing, das Jugendlichen bevorzugt angeboten wird.

Positivere Beispiele in jüngster Vergangenheit sind die sogenannten Solidarpakte, die in *Frankreich* und *Belgien* schon angewandt und in *Italien* diskutiert werden, wobei ältere Arbeitnehmer freiwillig ausscheiden und Renten beziehen können, wenn die Betriebe tatsächlich und nachweisbar Jugendlichen ein festes Arbeitsverhältnis anbieten. Außerdem werden die Möglichkeiten für ältere Arbeitnehmer, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, in Frankreich z. B. durch Sabbaticals oder Bildungsurlaubsangebote verbessert, im Vereinigten Königreich wird eine entsprechende Aktion durch die Arbeitsverwaltung geplant.

In jüngster Zeit wird in den genannten Ländern der Berufsbildung zunehmend eine Entwicklungsfunktion und eine Funktion der Erschließung neuer Arbeitsplätze beigemessen, um lokale und regionale bzw. branchenspezifische Arbeitsmärkte zu dynamisieren: dies insbesondere auch im Zusammenhang mit der Einführung und Anwendung neuer Techniken im Bereich der Mikroelektronik und Kommunikationstechniken. Hierbei wird auch die Gründung von Kollektivbetrieben, selbstverwalteten lokalen Beschäftigungsinitiativen, Betrieben in Arbeitnehmerhand unterstützt, z. B. durch Kreditverbilligung, Beratungs- und Weiterbildungsleistungen, u. a. m.

Ebenfalls in diesen Bereich fällt die Förderung von Klein- und Mittelbetrieben, denen die Einrichtung von zusätzlichen Arbeitsplätzen eher zugetraut wird als den Großbetrieben.

Bei neueren Berufsbildungsmaßnahmen, insbesondere bei den von *Frankreich* und *Belgien* durch Erneuerung des Lehrlingswesens vorangetriebenen, und in *Großbritannien* im Rahmen der „New Training Initiative (MSC 1982)“ bekundeten Absichten zur Reform der beruflichen Erstausbildung, tritt zunehmend das rein wirtschaftspolitische Argument

der Wiederherstellung bzw. Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit gegenüber den Hauptkonkurrenten Deutschland, Japan und USA in den Vordergrund. Hier wie auch in den Ländern Niederlande und Dänemark haben wir einen generellen Rückgang der Ausbildungsplatzzahlen im Lehrlingswesen zu verzeichnen, der mit den wirtschaftlich depressiven Tendenzen einherging. So haben sich z. B. in *Großbritannien* die Zahlen der Anfänger im Lehrlingswesen von über 150000 im Jahre 1979 auf unter 100000 im Jahre 1983 verringert (vgl. *Employment Gazette* 2/84).

3. Möglichkeiten und Grenzen der EG-Initiativen

Zwar ist wiederholt seit 1976 die Jugendarbeitslosigkeit als eines der Probleme höchster Priorität von seiten aller EG-Institutionen bezeichnet worden, die Wirkungsmöglichkeiten finanzieller und konzeptioneller Art sind jedoch beschränkt geblieben.

Im wesentlichen wurden mit EG-Mitteln viele der im Abschnitt 2 genannten Maßnahmen zur Ausbildung und Beschäftigung Jugendlicher finanziell unterstützt, insbesondere sofern sie von den Ministerien und Verwaltungen für Arbeit und Soziales durchgeführt wurden. Die wichtigste Rolle spielte und spielt dabei der Europäische Sozialfonds, der bei der EG-Kommission angesiedelt ist. Im Jahre 1984 stehen über 4 Milliarden DM zur Verfügung, von denen mindestens 75% in Jugendprogramme fließen sollen.

Diese Mittel werden in der Regel im Rahmen einer Mischfinanzierung gemeinsam mit Aktionen der Mitgliedstaaten finanziert, wobei jede Seite 50% der Kosten trägt. In der Realität wird der größte Teil der Mittel zur reinen Refinanzierung bzw. neuerdings auch Vorfinanzierung nationaler Programme verwendet, ohne daß gesichert ist, daß die gemeinschaftlich festgelegten berufsbildungs- und beschäftigungspolitischen Ziele eine große Rolle spielen.

Da die Berufsbildungspolitik sowohl in den Mitgliedstaaten als auch in den EG-Institutionen in den Vordergrund gerückt ist, zeichnet sich jedoch ein zunehmender Einfluß der EG-Debatte auf einzelstaatliche Politiken ab. Am stärksten ist dieser Einfluß in den Ländern, die dabei sind, ihre Erstausbildung zu erneuern: Frankreich, Großbritannien, Italien, Belgien, Irland sowie Griechenland. In den beiden letztgenannten Ländern sind Initiativen ohne finanzielle Beteiligung der EG auf dem Gebiete der Berufsbildung die Ausnahme.

Am wenigsten Einfluß hat die EG-Debatte auf die Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland und in Dänemark, wo wir recht festgefügte und von allen Beteiligten nicht grundsätzlich in Frage gestellte Erstausbildungssysteme vorfinden. Außerdem ist die finanzielle Lage beider Länder im Vergleich zu den meisten anderen Mitgliedstaaten noch vergleichsweise günstig, weshalb bisher kaum auf EG-Fonds zurückgegriffen werden mußte.

Was die Beschäftigungspolitik betrifft, dürfte die EG trotz vieler Untersuchungen, Vorschläge und politischer Debatten noch wenig Einfluß auf die einzelstaatlichen Politiken haben. Dies geht einher mit der Tendenz, politisch die Prioritäten bei der Berufsbildung und Weiterbildung zu setzen unter Vernachlässigung der Notwendigkeit, Arbeitszeitverkürzungen und eine Neuverteilung der Arbeit vorzusehen.

4. Zusammenhang zwischen Erstausbildung Jugendlicher und Weiterbildung Erwachsener

Wenn im Rahmen der EG von Jugendlichen gesprochen wird, meint man die Altersgruppe der 16–24-jährigen, und dies, obwohl in allen Mitgliedstaaten die Volljährigkeit mit 18 Jahren erreicht ist. Aus beschäftigungspolitischer Perspektive hat die Einbeziehung der bis unter 25-jährigen sicherlich eine gewisse Berechtigung, wobei für die Mehrheit der Jugendlichen erst bis zum Alter von 25 Jahren die Übergangsphase vom Bildungswesen in das Arbeitsleben abgeschlossen sein dürfte. Es scheint in der Tat eine Tendenz des Hinausschiebens des Berufseintritts zu geben, die durch die in den letzten beiden Jahrzehnten erfolgte Bildungsexpansion, durch die quantitative Ausweitung von Berufsbildungsmaßnahmen, aber auch durch die Art der Waren- und Dienstleistungsproduktion bewirkt wurde, die immer kapitalintensiver wird und somit vorwiegend Arbeitsplätze anbietet, die jungen Arbeitnehmern nicht in dem Maße wie älteren Arbeitnehmern offenstehen.

Durch die mit wachsendem Kapitaleinsatz verbundenen wachsenden Loyalitätsansprüche der Arbeitgeber und Kapitaleigner sowie Dienstleistungseinrichtungen werden, ähnlich wie andere Arbeitnehmergruppen, die Jugendlichen benachteiligt. Das Jugendalter ist notwendigerweise gekennzeichnet durch eine gewisse Instabilität: Sie wollen und können sich häufig (noch) nicht auf ein Berufs- bzw. Tätigkeitsfeld festlegen, sie halten sich deshalb noch mehrere Optionen offen, z. B. die Option der Rückkehr ins Bildungswesen, die Option der Mobilität in andere Betriebe, Branchen oder Regionen u. a. m.

Durch ihre von seiten der Arbeitsorganisationen zumindest unterstellte Instabilität bzw. mangelnde Loyalität den Produktionszielen gegenüber werden Jugendliche, unabhängig von der konjunkturellen Lage, in die schwächeren Arbeitsmarktsegmente hineinorientiert, die gekennzeichnet sind von schlechten Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, geringen Qualifizierungsmöglichkeiten und starken konjunkturellen Schwankungen. In Zeiten knappen Arbeitskräfteangebots waren Jugendliche auch ohne allgemeine oder berufliche Qualifizierung als Arbeitnehmer willkommen, weil sie nicht so teuer waren wie ältere Arbeitnehmer und ausgebildete Fachkräfte fehlten. Viele Mitgliedstaaten führten in der Zeit der Vollbeschäftigung sogar Jugendminimumlohnregelungen ein, um einerseits die Jugendlichen vor einer Ausbeutung ihrer Arbeitskraft zu bewahren, aber auch andererseits ältere Arbeitnehmer vor allzu preiswerter Konkurrenz zu schützen. Durch die Verbilligung der Arbeitskraft in der gegenwärtigen Arbeitsmarktkrise, verursacht durch ein Überangebot auch qualifizierter und hochqualifizierter Arbeitnehmer, können sich die Betriebe eine selektive Einstellungspolitik erlauben, bei der nicht oder wenig qualifizierte bzw. erfahrene jüngere Arbeitnehmer, Frauen, ausländische Arbeitnehmer und ältere Arbeitnehmer kaum Chancen auf einen stabilen Arbeitsplatz haben. Es findet ein Strukturalisierungs- und Marginalisierungsprozeß statt, weniger wegen eventuell nicht ausreichender Qualifikationen, sondern mehr wegen überhöhter Loyalitätsansprüche, die durch die genannten Gruppen wegen ihrer potentiellen bzw. unterstellten Ausweichmöglichkeiten nicht eingelöst werden können.

Durch die in allen EG-Staaten aufgelegten Programme zur Bildung, Ausbildung und Beschäftigung von Jugendlichen, aber auch durch die in der Vergangenheit aus anderen Motiven heraus erfolgte Bildungsexpansion entsteht nun eine paradoxe Situation: Die im Vergleich zu den älteren Arbeitnehmern schon relativ gut qualifizierten Jugendlichen werden weiter in geschützten Schulen, Ausbildungsstätten bzw. Berufsvorbereitungsprogrammen oder Arbeitsbeschaffungsprogrammen aufbewahrt, ihre Verweildauer im

Schul- bzw. Ausbildungssystem wird weiter verlängert, obwohl sie eigentlich eine eigene selbständige Existenz aufbauen wollen, wozu sie eine bezahlte Beschäftigung benötigen würden. Gleichzeitig wird älteren Arbeitnehmern und Arbeitslosen mit veralteten Qualifikationen der Zugang bzw. die Rückkehr in eine Weiterbildung, Umschulung oder Fortbildung eher erschwert; diese müssen sich an ihren häufig von Dequalifizierungstendenzen gekennzeichneten Arbeitsplatz klammern und können sich angesichts fehlender materieller und sozialer Voraussetzungen sowie aufgrund eines Mangels an geeigneten Angeboten nicht weiterqualifizieren, obwohl sie dies angesichts des in Gang befindlichen Strukturwandels und angesichts der relativ gut qualifizierten nachwachsenden Generationen nötig hätten, damit sie konkurrenzfähig bleiben. Die Haushalte für Maßnahmen der Erwachsenenbildung werden zugunsten von Jugendprogrammen umgeschaltet und reißen somit große Lücken auf.

Die paradoxe Situation ist nun die, daß Jugendliche für Berufe ausgebildet werden, von denen man nicht weiß, ob sie Perspektiven haben, und Erwachsene in Arbeitsplätzen gehalten werden, die repetitive und entfremdende Arbeit beinhalten, aus der sie sich, auch wegen der damit einhergehenden körperlichen und psychischen Belastung, nicht durch Weiterbildung befreien können; und dies, obwohl sie wissen, daß ihre Arbeitsplätze akut gefährdet sind. Erst wenn auch bei ihnen Arbeitslosigkeit eingetreten ist, wird ihnen eventuell durch die Arbeitsverwaltung ein Angebot zur Umschulung oder Fortbildung gemacht.

Den Jugendlichen müßte somit eher die Chance gegeben werden – auch zur Unterstützung ihres eigenen Berufsbildungsprozesses –, daß sie früh die Schule bzw. Ausbildung verlassen und in ein Arbeitsleben eintreten bei gleichzeitigem Ausbau der Weiterbildungsmöglichkeiten für ältere Jugendliche und Arbeitnehmer bzw. Arbeitslose, die an deren Arbeits- und Berufserfahrung gekoppelt ist.

Die Verbesserung der beruflichen Bildung Jugendlicher, die zwar generell zu begrüßen und wünschenswert ist, schafft keine Arbeitsplätze und legt die Jugendlichen frühzeitig auf Arbeitsbereiche fest, die häufig keine mittel- und langfristigen Berufsperspektiven anbieten. Die Politik der Konzentration auf die berufliche Bildung der Jugendlichen birgt somit die Gefahr einer zunehmenden Polarisierung zwischen den Generationen innerhalb der Erwerbsbevölkerung.

Wenn ausreichende Weiterbildungsmöglichkeiten für ältere Arbeitskräfte bei gleichzeitiger sozialer und materieller Absicherung bereitgestellt würden, könnte diesen ebenfalls eine Ausweichmöglichkeit gegenüber überhöhten Leistungs- und Loyalitätsansprüchen angeboten werden, bei gleichzeitiger Verbesserung ihrer Karriere- bzw. Berufschancen. Der latente Konflikt zwischen neu an den Arbeitsmarkt Herantretenden und Arbeitsbesitzern könnte ausgeglichen werden. Die skandinavischen Länder haben dabei schon maßgebliche Fortschritte erzielt. Zur Realisierung solcher Ziele bedarf es jedoch eines kohärenten Zusammenwirkens gesetzlicher Rahmenbedingungen und Weiterbildungsangebote und kollektivvertraglicher Regelungen auf betrieblicher, branchen- bzw. regionaler Ebene.

Kapazitäten an Personal und Gebäuden sind genügend vorhanden, insbesondere dann, wenn sich aufgrund demographischer Entwicklungen immer mehr Schulen entleeren und ausgebildete Lehrer arbeitslos werden.

5. Weiterbildung, Arbeitsmarkt und neue Technologien

Das Aktionsprogramm der EG-Kommission, vorgeschlagen im Zusammenhang mit der Mitteilung vom Oktober 1982 an den Rat über die Berufsbildung in den 80er Jahren, unterstreicht die Notwendigkeit der Herstellung einer besseren Verbindung zwischen der Erstausbildung der Jugendlichen und der Weiterbildung der Erwachsenen. Es sieht die Entwicklung von Demonstrationsvorhaben, z. B. auf dem Gebiet der neuen Technologien vor, wobei besonders auf Weiterbildung Bezug genommen wird. Viele dieser Vorschläge wurden durch den Ratsbeschluß vom 11. Juli 1983 über die Berufsbildungspolitik für Jugendliche in den 80er Jahren aufgegriffen (Amtsblatt C 193 vom 20.7.1983). Der Europäische Sozialfonds selbst wurde reformiert, um stärker auf die strukturellen Probleme der Arbeitslosigkeit, insbesondere im Zusammenhang mit Jugendlichen und den Langzeitarbeitslosen, einzugehen.

Im Rahmen des Projekts „Jugendarbeitslosigkeit und Berufsbildung“ (CEDEFOP 1982) wurde bei verschiedenen Gelegenheiten, so insbesondere im Zusammenhang mit der Diskussion um die Entwicklung der „alternierenden Ausbildung“ (CEDEFOP 1981), die Notwendigkeit unterstrichen, eine enge Verbindung zwischen der Art und dem Umfang beruflicher Erstausbildung für Jugendliche und den Weiterbildungsangeboten und -erfordernissen für Erwachsene herzustellen.

Die Priorität, die der beruflichen Ausbildung und Eingliederung von Jugendlichen gegenwärtig mit Recht zugewillt wird, darf also nicht dazu führen, daß die Erwachsenen und deren Bedürfnisse auf Aufrechterhaltung bzw. Ausbau ihrer Qualifikation vernachlässigt werden. Dies scheint jedoch gegenwärtig der Fall zu sein; zumindest besteht die akute Gefahr, daß die Weiterbildungsbedürfnisse älterer Arbeitnehmer unberücksichtigt bleiben.

Das Verhältnis schulischen Lernens und Arbeitens zu betrieblicher und sozialer Betätigung sollte dementsprechend nicht nur im Zusammenhang mit dem Übergang der Jugendlichen von der Schule in die Arbeitswelt problematisiert werden, sondern auch im Zusammenhang mit dem Übergang der älteren Arbeitnehmer in die Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung. Andernfalls werden die hier und da schon bestehenden Tendenzen der Polarisierung zwischen wenig und gering qualifizierten Arbeitnehmern und hochqualifizierten Jugendlichen eher verstärkt.

Die neuen Technologien können verwendet werden sowohl für eine Zentralisierung des Produktionsprozesses und der Arbeitsorganisation als auch für deren Dezentralisierung.

Die zur Zeit vorherrschende Tendenz hat arbeitssparende und arbeitsintensivierende Wirkungen und führt zu einer Erhöhung der Produktivität auf Kosten von Arbeitskräften. Es ist eine Frage des Kräfteverhältnisses und der Demokratisierung der Entscheidungsprozesse, ob eine Umkehrung dieser Tendenz möglich ist. Eine Dezentralisierung der Produktion und Arbeitsorganisation hätte den Vorteil, daß dabei der Innovation von Produkten und Gütern eine stärkere Bedeutung zukäme, und zwar in Anlehnung an neu entstehende bzw. entstandene Bedürfnisse. Ein demokratisches Gemeinwesen hat die Aufgabe, über Bildung, Ausbildung und Weiterbildung die Autonomie und Mitwirkungsmöglichkeiten der Arbeitskräfte zu fördern.

Ein kohärentes, öffentlich kontrolliertes Weiterbildungssystem könnte sich zum Ziel setzen, sowohl einen Beitrag zur Produkt- und Dienstleistungsinnovation, d.h. zur

sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung zu leisten, als auch den Arbeitslosen oder von Arbeitslosigkeit bedrohten Arbeitskräften neue Wege zur Eigeninitiative und Berufsperspektive zu eröffnen. Wenn ein solches System in Zusammenarbeit mit Fachschulen und Hochschulen bereitgestellt würde, könnte der Übergang der Jugendlichen in eine Beschäftigung bzw. in einen Beruf und der Übergang von Erwachsenen in neue Beschäftigungsmöglichkeiten wesentlich erleichtert werden; denn letztere würden Arbeitsplätze für erstere zumindest zeitweise freimachen können.

Die in allen Mitgliedstaaten der EG zu bemerkende Tendenz der Verlängerung der Verweildauer in Schulen und/oder geschützten Werkstätten auch für diejenigen, die eine bezahlte Beschäftigung vorziehen würden, könnte beendet werden, wenn den frühen Schulabgängern nach einer gewissen Zeit der Arbeitserfahrung qualifizierende Weiterbildungsmöglichkeiten, die zu einem anerkannten akademischen oder beruflichen Abschluß führten, bei gleichzeitiger materieller und sozialer Absicherung angeboten würden.

Hier tut sich ein weites Betätigungsfeld für Erziehungswissenschaftler, Pädagogen und Bildungspolitiker sowie Sozialpolitiker auf. Die Gewerkschaften und Arbeitgeber sowie die zuständigen öffentlichen Träger sind aufgerufen, im Rahmen von Arbeitsbeschaffungsprogrammen von vornherein Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen einzuplanen und an erstere anzukoppeln. Neue Formen von Arbeits-/Ausbildungsverträgen für eine gewisse Zahl von Arbeitnehmern eines Betriebes könnten entwickelt werden, um die tarifvertraglichen Möglichkeiten auszuschöpfen. Vordringlich ist jedoch die Entwicklung außer- und überbetrieblicher, eventuell drittelparitätisch kontrollierter Weiterbildungsstätten, wie es sie ansatzweise schon gibt (vgl. z. B. das Berufsförderungswerk in Essen), die jedoch quantitativ bei weitem nicht ausreichen. Vielleicht ließen sich solche Berufsförderungswerke an Fachhochschulen und/oder Hochschulen angliedern, um damit sowohl für die Arbeitnehmer die Schwellenangst beim Kontakt mit Hochschulen abzubauen als auch bei den Hochschullehrern die Scheuklappen gegenüber der Arbeitswelt zu beseitigen.

Literatur

CEDEFOP (Hrsg.): Berufswahl und -motivation von Jugendlichen, ihre Ausbildungs- und Beschäftigungsaussichten. Berlin 1980.

CEDEFOP: Jugendarbeitslosigkeit und Alternierende Ausbildung in der EG. Konferenzbericht. Berlin 1981.

CEDEFOP: Jugendarbeitslosigkeit und Berufsbildung. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse fünfjähriger Arbeit an dem Thema. Berlin 1982.

Anschrift des Autors:

Dr. Burkhard Sellin, Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Bundesallee 22, 1000 Berlin 15

Bildung und Beschäftigung in der Dritten Welt

Ein Bericht über die Arbeitsgruppe der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“

In den Gesellschaften der Dritten Welt treten Diskrepanzen von Bildungs- und Beschäftigungssystemen mit größerer Schärfe auf als in den Industrieländern. Wenn – wie in afrikanischen Staaten – rund 70% der städtischen Schulabgänger keine Anstellung im modernen Wirtschaftssektor, die sie sich erhofften, finden, wenn – wie in Thailand – 42% der Hochschulabsolventen ohne Stelle bleiben, wenn es in einigen wenigen Ländern zu regelrechten Aufständen der „educated unemployed“ kommt, wenn daneben in einigen Wirtschaftsbereichen mehrerer Länder noch ein Mangel an Fachkräften besteht, wird die Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem zur gesellschaftlichen Existenzfrage.

Den Zusammenhang von Bildung und Beschäftigung thematisierten in der Arbeitsgruppe 5 Referate.

I. Da Gewerkschaften als Interessenvertretungen von abhängig Beschäftigten auf Wirtschaftspolitik allgemein und Beschäftigungspolitik im besonderen Einfluß nehmen, ist es sinnvoll, von gewerkschaftlichen Organisationen getragene bzw. auf sie bezogene nonformale Bildungsmaßnahmen hinsichtlich ihrer Entwicklungsrelevanz zu untersuchen. Dieser Frage ging die Studie von HANS-PETER SCHWÖBEL „Die Bedeutung von Erziehung für den Aufbau und den Entwicklungsbeitrag von Gewerkschaften in Ländern der Dritten Welt. Das Beispiel Afrika“ nach.

1. Gewerkschaftsbewegungen sind in den meisten afrikanischen Ländern noch jung, unerfahren und schwach entwickelt, verglichen etwa mit denen in lateinamerikanischen Staaten. Erst langsam setzt sich die Einsicht durch, daß Arbeiterbewegungen (im weitesten Sinne) auch Erziehungsbewegungen und Gewerkschaften auch Erziehungsinstitutionen sein müssen.

In ländlichen Räumen afrikanischer Länder sind Genossenschaften im Aufbau begriffen, in denen sich landwirtschaftliche Kleinproduzenten organisieren. Ihre Strukturen und Funktionen sind gewerkschaftlichen so ähnlich, daß ihr Erziehungsauftrag dem der Gewerkschaften vergleichbar ist.

2. Gewerkschaften können beschrieben werden als relativ stabile, dauerhaft organisierte Einrichtungen, in denen abhängig Beschäftigte, aber auch Arbeitslose, ihre Probleme diskutieren/analysieren können, die ihnen darüber hinaus dazu verhelfen, ihre beruflichen, sozialen und ökonomischen Wünsche, Interessen und Forderungen zu vertreten. Zentrales Ziel aller Gewerkschaften muß die Überwindung der Machtlosigkeit der Ohnmächtigen sein.

Neben ihren Aufgaben als Interessenorganisation ihrer Mitglieder können/müssen Gewerkschaften auch beitragen zur lokalen, regionalen, nationalen und internationalen Entwicklung: Wer ernsthaft Bedürfnisse und Willen der einheimischen Bevölkerung

unterentwickelter Länder respektieren will, kann dies nicht ausschließlich mit Hilfe von Befragungen im Zuge von Projekt-/Programmvorbereitungen tun, sondern muß stabile Strukturen der Willensbildung fördern. Gewerkschaften können diese Strukturen bieten, wenn sie sich mehr als bisher als umfassende Selbsthilfeorganisationen verstehen.

Gewerkschaften sind auch unter autoritären Regimen noch eher in der Lage, ihre Mitglieder und Teile der Bevölkerung zu verteidigen und zu vertreten als Parteien. Sie sind auch eher als wirkliche Institutionen zu etablieren als Parteien: Sie verfügen über klarere ökonomische, geografische und soziale Kristallisationspunkte.

3. Eines der zentralen Entwicklungsprobleme afrikanischer Länder besteht in der Notwendigkeit/Schwierigkeit, funktionierende Kommunikationssysteme zu errichten. Kommunikation ist das A und O dezentralisierter und differenzierter Entwicklungskonzepte. Kommunikation stellt dabei kein rein technisches Problem dar. Es bedarf vielmehr sozialer Strukturen, mit denen sich die Menschen emotional und intellektuell identifizieren können (Faktor Glaubwürdigkeit). Dem Staat fehlt es häufig an Glaubwürdigkeit.

Auch die „Dezentralisierung“ muß weiter gefaßt werden denn als nur geografische dezentrale Allokation von Produktions- und Verwaltungssystemen. Mindestens ebenso bedeutsam ist eine politische Dezentralisierung der Macht. Jede Superstruktur (auch der Staat), die den Entwicklungsprozeß planen, antreiben, durchführen und kontrollieren will, ist überfordert. Die Beteiligung von Parteien, Gewerkschaften, Kirchen und anderen Organisationen am Prozeß nationaler Willensbildung und Entscheidungsfindung ist unerläßlicher Bestandteil politischer Dezentralisierung und Pluralisierung. Politische Monokulturen schaden langfristig dem Entwicklungsprozeß ebenso wie landwirtschaftliche oder industrielle.

Gewerkschaften können in den Konfliktfeldern nationaler Entwicklung Strukturen bieten, die eine gewisse Anbindung eines Teils der nationalen Eliten an die Massen in Aussicht stellen. In ihnen können Führungsfunktionen außerhalb staatlicher Hierarchien geschaffen werden.

4. Gewerkschaftsbewegungen sind immer einhergegangen mit zwei grundlegenden ökonomischen und sozialen Prozessen: Industrialisierung und sozialökonomische Befreiung und Emanzipation.

Der Industrialisierungsprozeß selbst bildet die materielle und soziale Basis für den Aufbau von Gewerkschaften. Massive Über- und Fehlindustrialisierung in den Industrieländern und gescheiterte industrielle Großprojekte in Ländern der Dritten Welt haben hierzu-lande Verunsicherung bezüglich des Wertes industrieller Produktion überhaupt ausgelöst. Dem ist entgegenzuhalten, daß trotz aller berechtigter Kritik auf Industrialisierung im Entwicklungsprozeß nicht verzichtet werden kann. Ohne sie können auch die Grundbedürfnisse nicht befriedigt werden.

Die Freiheit zur Artikulation, Partizipation und zum Widerstand (Streik), die freilich in schwierigen Kämpfen erstritten werden mußten/müssen, schafft den Spielraum, der notwendig ist, um sich in kollektiven Orientierungs- und Verteilungskämpfen behaupten zu können. Demokratische Freiheiten sind immer Mittel und Ziele von Gewerkschaftsbewegungen und der mit ihnen verbündeten politischen Kräfte gewesen.

Politisierung, Partizipation, Organisation und Emanzipation der Massen sind geradezu Voraussetzung für die Steigerung von Produktion und materieller Wohlfahrt.

Aus dem bisher Gesagten ergeben sich Ziele und Inhalte gewerkschaftlicher Erziehungsarbeit. Der Erfolg gewerkschaftlicher Arbeit wird von der Zahl, Solidarität und Qualifikation ihrer Mitglieder und Aktivisten abhängen. Gewerkschaften können dabei nicht erwarten, daß irgendjemand, außer ihnen selbst, ihre Mitglieder wirbt, erzieht und ihre Funktionäre heranbildet.

Ziele gewerkschaftlicher Erziehungsarbeit

Für Bildungsarbeit mit emanzipatorisch-funktionalem Anspruch (auf Selbstbestimmung, Partizipation und Leistungsbereitschaft abzielend) sollen exemplarisch einige pädagogische Richtziele genannt werden:

- Stärkung des individuellen und kollektiven Selbstbewußtseins; Stärkung der Ich-Identität gegenüber dem Kollektiv und, basierend auf Verwobenheit und Solidarität, mit dem Kollektiv.
- Abbau von Angst vor natürlichen und sozialen Mächten durch ermutigende Aufarbeitung von beruflicher und sonstiger Alltagserfahrung.
- Abbau von Sprachlosigkeit; Erwerb kommunikativer Qualifikationen durch systematische, reflektierende Beobachtung und Artikulation eigener Lebensbedingungen, Bedürfnisse und Interessen. Lernen, daß Politik und Ökonomie nicht nur Fragen von gutem/bösem Willen etc. sind, sondern vor allem Ausdruck kollektiver, häufig konfligierender Interessen, und daß sie dennoch beeinflussbar sind.
- Abbau magischen und Entwicklung rationalen Bewußtseins als dominantem Alltagsbewußtsein; Überwindung entfremdeter Vorbilder und Klischees.
- Betonung der Werte körperlicher Arbeit für persönliche Lebenserfüllung und Entwicklung des Landes; Entdeckung heimatlicher Ressourcen und ihrer historischen, ökonomischen, sozialen und politischen Verflechtung mit Nachbarnationen.

Erzieherischer Aufbau von Fähigkeiten, Motivationen, Wissen und Mut zu

- rationalem Diskurs bei Interessenklärung, Wahrheitsfindung und Entscheidung;
- hoher Sensibilität gegenüber Unterdrückung von Menschen und Menschenrechten in eigenen wie fremden Lebensbereichen;
- Konflikt und Kooperation über Beziehungen im Primärbereich hinaus; Lernen, sich zu versammeln, zu beraten, zu beschließen unter neuen Bedingungen einer sich verändernden Produktionsweise: nachbarschaftlich, gewerkschaftlich, im Betrieb, in Basisinitiativen.

Obige Erziehungsziele werden innerhalb formaler Bildungssysteme kaum vermittelt. Dies dürfte einer der Gründe für die geringe Brauchbarkeit von Schul- und Hochschulabsolventen in vielen Ländern der Dritten Welt sein. Um so dringlicher müssen sie von emanzipatorisch-funktional orientierten Erziehungsbewegungen durch Gewerkschaften angestrebt werden.

Inhalte gewerkschaftlicher Bildungsarbeit

Wo Gewerkschaften sich überhaupt mit Erziehung befassen, geschieht dies häufig unsystematisch. Erfolge gewerkschaftlicher Arbeit werden aber nachhaltig von der Festigkeit der Bildungsstruktur und Kontinuität des Bildungsangebotes bestimmt. Es empfiehlt sich daher, Ausschüsse und Arbeitsgruppen zu bilden, die sich vorrangig der Bildungsarbeit widmen. Diese könnten auf nationaler, regionaler, lokaler und betrieblicher Ebene Lernziele, -inhalte, -methoden und -maßnahmen entwickeln.

Erziehungsprogramme müssen den Erfordernissen der betreffenden Gewerkschaft, der Betriebe, der Region, des Landes angepaßt werden. Dies zu leisten ist Aufgabe von

Bildungsausschüssen. Dennoch sollen einige Bereiche exemplarisch genannt werden, die auch bei der Durchsicht von Bildungsprogrammen unterschiedlicher Gewerkschaften in Ländern der Dritten Welt auftauchen.

- Angesichts der Tatsache, daß nach wie vor ein beachtlicher Teil von tatsächlichen und potentiellen Gewerkschaftsmitgliedern Analphabeten sind, spricht nichts dagegen, daß auch Gewerkschaften Alphabetisierungsprogramme anbieten. Sie könnten in einem umfassenderen Sinne als die meisten staatlichen Programme emanzipatorisch-funktional sein, bezogen auf die Interessen und Lebenssituationen der Mitglieder. Nicht zufällig haben in Lateinamerika gerade Gewerkschaften mit den Konzepten PAULO FREIRES erfolgreiche Arbeit geleistet, solange sie nicht durch besonders aggressive Repression ausgeschaltet wurden.
- Weitere Kurs- und Programminhalte könnten sich aus dem Charakter des Industriesystems ergeben; angefangen von Kursen zum skill-development (z. B. Maschinenschreibkurse, Montagekurse, Schweißkurse etc.) über Sicherheits- und Gesundheitserziehung am Arbeitsplatz, Umschulungs- und Eingliederungsprogramme für Arbeitslose bis zu interessenorientierter politischer Bildung (organize by education, educate by organization).

Themen fortgeschrittener gewerkschaftlicher Bildungsarbeit:

- Sozial- und Arbeitsrecht (internationaler Vergleich);
- Rolle der Gewerkschaften im Kampf um Überwindung von Unterentwicklung;
- Techniken bei Tarifverhandlungen und Arbeitskämpfen;
- Gewerkschaftsadministration;
- demokratische Führungsstile und Führungsverhalten in den Gewerkschaften; Rolle von Vertrauensleuten und Betriebsräten; Satzung, Struktur und Probleme von Gewerkschaften und Gewerkschaftsbewegungen;
- technische Zusammenarbeit zwischen Drittweltländern; Technologietransfer Nord-Süd;
- internationale Arbeitsteilung und Weltwirtschaftsordnung/-unordnung;
- Rolle des Land- und des Industriearbeiters im Prozeß nationaler Entwicklung;
- Entkolonisierung;
- Probleme nationaler Beschäftigungspolitik, Arbeitslosigkeit, Gegenstrategien;
- Bildung und Beschäftigung, Jugendarbeitslosigkeit;
- Beziehungen zwischen Gewerkschaften und politischen Parteien;
- Emanzipation von Mann und Frau.

Die Diskussion des Beitrages konzentrierte sich auf die Frage, ob und inwieweit Gewerkschaften als historisch gewordene Organisationsform der europäischen Arbeiterbewegung in die Entwicklungsgesellschaften einfach übernommen werden können. Angesichts des geringen Industrialisierungsgrades (nur 16 % des Beschäftigten in Entwicklungsländern waren in den 70er Jahren in der Industrie tätig) erreicht diese auf den modernen Sektor ausgerichtete Organisationsweise die Mehrheit der Arbeitenden nicht. In vielen Ländern gehört die moderne Industrie zum staatlichen Bereich, Gewerkschaften finden damit andere politisch-ökonomische Rahmenbedingungen vor als in demokratischen westlichen Ländern mit privatkapitalistischer Wirtschaftsordnung. Eine Antwort lautete, daß in den faktisch ablaufenden Modernisierungsprozessen die Arbeitenden nicht ohne Interessenvertretung bleiben dürfen. Gerade Bildungsmaßnahmen der Gewerkschaften und solche mit dem Ziel gewerkschaftlicher Organisation eröffnen gesellschaftliche Partizipationschancen und Einflußmöglichkeiten auf Richtung und Inhalte der Entwicklung.

II. Die „Abstimmungsprobleme zwischen den Bildungs- und dem Beschäftigungssystem in der Volksrepublik China“ untersuchte der Beitrag von JÜRGEN HENZE. Er ging davon aus, daß die internationale wissenschaftliche Literatur über Bildung und Erziehung in der VR China in den vergangenen Jahren mindestens drei Mythen produziert hat:

- „den Mythos von der interkulturellen Übertragbarkeit revolutionärer Erfahrungen,
- den Mythos demokratischer und egalitärer Strukturen und
- den Mythos der Einheit von Kopf- und Handarbeit“ (HENZE 1983, S. XI).

DOLMES (1983, S. 16f.) hat in diesem Zusammenhang davon gesprochen, daß generell – vor allem in der amerikanischen Literatur – von „four misconceptions of contemporary China“ ausgegangen wurde.

„First, there is the image of China, the emerging political giant, ...

Second, there is the image of China, the motivated populist microcosm, ...

Third, there is the image of China, the socialist system that works.

Fourth, there is the image of China, the development model ...“

Diese Fehlkonstruktionen gegenwartsbezogener China-Forschung wurden ferner zum Anlaß genommen, um in groben Zügen Aspekte der methodischen Annäherung an China zu problematisieren:

Die Qualität der Analyse der gesellschaftlichen Entwicklung der VR China ist durch die komplizierte Quellenlage hochgradig davon abhängig, ob der Analysierende die Eigenart der von ihm benutzten Quellen kennt, richtig interpretiert und intersubjektiv nachvollziehbar ausweist. So existieren gegenwärtig auf nationaler oder regionaler Ebene intern und extern (= auch im Ausland zu beziehen) fachspezifische und allgemein-politische Zeitschriften und Zeitungen, die im Falle der externen Verfügbarkeit leicht (= direkt im Ausland abonnierbar) oder schwer (= nur auf „Umwegen“) zu beziehen sind. Die optimale Analyse eines gegebenen Sachbereiches wird versuchen, über eine Vielzahl von Quellen – incl. eigener direkter Felderfahrung – die Kompensation der Unzulänglichkeiten einzelner Informationen zu erreichen. Statistiken unterliegen generell dem Druck der positiven Legitimation, d. h. dienen dem Nachweis der Erfüllung oder Übererfüllung von geforderten Sach- oder Dienstleistungen, sind von daher also stets textkritisch zu analysieren, zumal es eine traditionelle chinesische Eigenart zu sein scheint, statistische Angaben im Sinne von Trendbeschreibungen zu verwenden, bei denen das einzelne Datum durchaus nicht mit der gemessenen Realität übereinstimmen muß.

Diese im internationalen Forschungsfeld zuweilen nicht hinreichend beachteten Besonderheiten haben dazu geführt, daß die möglichen Probleme einer optimalen Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem nicht immer mit dem gebotenen Maß an kritischer Distanz beleuchtet wurden, was zu einer eindeutig zu positiven Darstellung führte. Die diesbezüglichen Forschungsergebnisse lassen dagegen folgende Arbeitshypothesen zu:

Zunächst soll unter einem „Abstimmungsproblem“ ein quantifizierbares Ungleichgewicht zwischen dem Bildungssystem und dem Beschäftigungssystem verstanden werden. Das Bildungssystem tritt hierbei als Anbieter von Arbeit suchenden Personen auf, die eine allgemeinbildende, berufsvorbereitende oder berufsqualifizierende Schulform durchlaufen haben können; das Beschäftigungssystem umfaßt als korrespondierende Struktur die Summe der intersektoral nachgefragten Arbeitskräfte. Im Idealfall schließt die geforderte Quantifizierbarkeit auch Angaben zum Qualitätsniveau der Ausgebildeten und zur qualifikationsbezogenen Verwendung (= Probleme der Unter- und Fehlbeschäftigung) der Arbeitskräfte mit ein, in der Praxis können diese Aspekte nur abgeschätzt werden.

Ergebnis:

1. Abstimmungsprobleme stellen das Ergebnis eines vierphasigen Prozesses dar, der die Schritte Erfassung, Prognose, Planung, Entscheidung und Implementierung umfaßt (=

Gesamtplanungsprozeß), in dessen Verlauf auf jeder Stufe der Teilprozesse Beiträge zum schließlich identifizierbaren Abstimmungsproblem geleistet werden können, bei allerdings durchaus unterschiedlichem Anteil der einzelnen Phasen. In der VR China lassen sich im Sinne unserer Eingangsdefinition für alle historischen Entwicklungsetappen seit 1949 Abstimmungsprobleme nachweisen, die auf Unzulänglichkeiten der statistischen Dokumentation in der Phase der Erfassung, auf fragwürdige, von der Sowjetunion übernommene Prognose- und Planungsmuster (vor allem in der Periode des I. Fünfjahresplanes, 1953–1957, wahrscheinlich auch in der laufenden Phase, 1981–1985), auf intraelitären Dissens bei der Entscheidungsfindung und auf geographischen Dissens zwischen Zentrale und Peripherie bei der Implementierung zurückzuführen sind.

2. Innerhalb des genannten Problemfeldes scheint der intraelitäre Konflikt, verstärkt durch regionale Abweichungen von zentral vorgegebenen Handlungsanweisungen, der Hauptgrund für Abstimmungsprobleme zu sein. (In der Regel traten diese Probleme als Folge politischer Grundsatzentscheidungen auf, deren anschließende gesellschaftliche Dynamik zur Störgröße der Planvorgabe bzw. ihrer Realisierung erwuchs. Markantes Beispiel: die Politik des Großen Sprunges, 1958/59, und die Kulturrevolution, 1966–1976).

3. Als Folge einer am westlichen Modernisierungsideal orientierten Politik kann die VR China – trotz offizieller Verlautbarungen – mittelfristig nicht das Auftreten von gravierenden Abstimmungsproblemen verhindern:

- a) Die Förderung moderner Technologie und entsprechender Wirtschaftssektoren, bei gleichzeitig knappen monetären Ressourcen, muß zur begrenzten Absorptionskapazität von Arbeitskräften im staatlichen Sektor führen. Auswege, wie die Errichtung von Kollektiven oder Einzelgewerben, verzeichneten zwar große Zuwachsraten, können aber nur begrenzt zur Senkung des Problemdrucks beitragen.
- b) Die begrenzten schulischen Ausweichmöglichkeiten werden das jugendliche Kritikpotential erhöhen und einen konstanten Druck auf die zentrale Bildungspolitik ausüben.
- c) Solange nicht weitergehende Reformen im administrativen System durchgeführt werden, können die weit verbreiteten Phänomene von Unter- und Fehlbeschäftigung nicht beseitigt und die Beschäftigungspolitik nicht auf eine rationale Basis gestellt werden.

Eine dezidierte Ausführung würde ergeben, daß China in seinen vielfältigen Erscheinungsformen zwar anders als die „normalen“ Entwicklungsländer aussieht, aber nicht unbedingt anders funktioniert und von daher auch mit dem Erfahrungshintergrund vergleichender Forschung analysiert werden kann. Für eine weitere Erforschung ist es sinnvoll, vergleichende Studien anzustreben, die bei generell offenem „Herangehen“ die scheinbare Exklusivität Chinas problematisieren und China „normaler“ erscheinen lassen und als einen möglichen Entwicklungsfall unter anderen behandeln.

Angeichts des im Referat zum Ausdruck kommenden realistischen China-Bildes westeuropäischer Bildungsforschung berührte die – durch die Teilnahme zweier chinesischer Kollegen sehr geförderte – Diskussion vor allem zwei Probleme: Welche Instrumente stehen der chinesischen Bildungs- und Wirtschaftsplanung in einer Situation zur Verfügung, in der Fehladjustierungen von nur wenigen Prozent Millionen junger Menschen betreffen? Kann die in den letzten Jahren in China wieder etablierte Vergleichende Erziehungswissenschaft das als wichtiges Ziel angesehene Lernen von „entwickelten“ ausländischen Beispielen im Sinne des Transfers praktikabler Lösungen wirklich leisten?

III. Auf die ASEAN-Staaten Indonesien, Malaysia, Philippinen, Singapur, Thailand richtete sich die vergleichende, mit aggregierten makroökonomischen und bildungsstatistischen Daten arbeitende Analyse von GERALD STRAKA „Zum Verhältnis von Gesellschaft und Erziehungswesen in Südostasien unter besonderer Berücksichtigung der „vocational education““.

Die Ausführungen konzentrierten sich auf die quantitative Dimension der Qualifikationsfunktion, mit der die Beziehung des Erziehungswesens zum Wirtschafts- und Beschäftigungssystem untersucht wird. Dazu wurden Statistiken der UNESCO, ILO, WELTBANK und Regierungspublikationen der ASEAN-Länder verwendet. Zu beachten ist jedoch, daß weniger die absoluten Zahlen als vielmehr ihre Relationen und zeitlichen Veränderungen vorsichtige Rückschlüsse auf gesellschaftliche Entwicklungen ermöglichen. Mit diesen Ausführungen wurden zugleich Zwischenergebnisse aus einem interdisziplinären Forschungs- und Lehrprojekt an der UNIVERSITÄT BREMEN vorgelegt, das eine Verbindung von regionalmonographischem und makroanalytisch-vergleichendem Ansatz (HANF 1979) anstrebt.

Zum Wirtschafts- und Beschäftigungssystem

Die „basic indicators“ des Weltentwicklungsberichtes (1960–1980) zeigen, daß die ASEAN-Länder einerseits unterschiedlich strukturiert sind (Bevölkerungszahl, Pro-Kopf-Einkommen). Andererseits weisen sie ähnliche Entwicklungen auf (überdurchschnittliche Wachstumsraten des Bruttosozialprodukts, Angleichung der Anteile der Landwirtschaft am BSP trotz unterschiedlicher Ausgangslage ausgenommen Singapur).

Zensusdaten zeigen, daß bei den „professional and related workers, administration and managerial“ als dem potentiellen Betätigungsfeld von Hochschulabsolventen mit 13,1% (1980) der ökonomisch aktiven Bevölkerung Singapur den Spitzenplatz einnahm und Indonesien mit 2,1% (1978) das Schlußlicht bildete.

Bei „agricultural and related workers“ lag 1980 Thailand mit 70,2% obenauf (Singapur 1,7%). Bei den „production related workers“ führte 1980 Singapur mit 37,2%, Thailand bildete das Schlußlicht (12,4%). Einem Zuwachs der „production related workers“ in den letzten 10 Jahren entsprach tendenziell eine Abnahme der „agricultural related workers“ im selben Zeitraum. Trotz Angleichung der Anteile der Landwirtschaft am BSP sind unterschiedliche Anteile und Veränderungen (1970–1980) in der Gruppe „agricultural and related workers“ zu verzeichnen (Thailand 78,4 bis 70,2%, Malaysia 46,1 bis 33,1%).

Zum Erziehungswesen

Bis auf die Philippinen unterscheiden sich die allgemeinen Strukturen der Erziehungssysteme der ASEAN-Länder kaum.

Die „enrolment ratios“ für die Sekundarstufe haben sich 1980 im Vergleich zu 1970 bei unterschiedlichem Ausgangsniveau absolut zwischen 9% (Singapur) und 19% (Malaysia, Philippinen) erhöht. Für die „higher education“ fanden im selben Zeitraum absolute Veränderungen von + 0,5% (Indonesien 1970–1981) bis + 10,8% (Thailand) statt. Die Anteile der Schüler in der „vocational education“ an der „secondary education“ insgesamt nahmen für 1965, 1970, 1975/76 und 1980 mit Ausnahme von Singapur (1965: 10,7%, 1980: 21,5%) in allen anderen ASEAN-Ländern ab (Indonesien 1965: 27,8%, 1980: 10,7%; Thailand 1965: 20,9%, 1980: 15,5%). Auf dem „higher education level“ studierten 1979 in Singapur 71,1% naturwissenschaftlich orientierte Fächer, in Thailand 25,2% (1977).

Zum thailändischen Erziehungswesen

Eine genauere Betrachtung des thailändischen Erziehungswesens zeigt, daß unterschiedliche Züge auf der Stufe der oberen „secondary education“ eingerichtet wurden (general, vocational/technical, military/police und music/dramatic arts). Vielfältiger ist die Differenzierung der „higher education“ auf dem „undergraduate level“. Eine weitere Spezialisierung des thailändischen Erziehungswesens ist, daß vom formalen ins nonformale Erziehungswesen und umgekehrt übergewechselt werden kann.

Die Aussichten für „higher education graduates“ wurden schon 1975 im Fourth National Plan for Social and Educational Development (1977–1981) mit 42,5% „unemployed“ nicht sehr gut eingeschätzt. Nach neueren Veröffentlichungen dürften sich diese Zahlen weiter verschlechtert haben (RIHED 1983). Andererseits sieht der Fünfte Fünfjahresplan (1982–1986) keine Umorientierung von der „general“ zur „vocational education“ vor. Für diese Bildungspolitik lassen sich nach LILLIS/HOGAN (1983) Gründe nennen:

So die Neigung der Industrie, „vocational education“ selbst durchzuführen, um damit die Loyalität zu erhöhen und die Mobilität zu verringern; Einstellungen und Werte einflußreicher Eliten und Interessengruppen der Metropolen, akademische Orientierung der Schüler, Qualifikation der Lehrer, Lebensferne der „vocational curricula“, ungenügende Ressourcen, Prüfungsorientierung der Berufsausbildungskurse; der Ruf einer Schule wird stärker durch Erfolge ihrer Absolventen, in übergeordnete Schulstufen zu gelangen, bestimmt als durch die Vermittlung von Arbeitsplätzen; die Beschäftigungsaussichten der Absolventen der „vocational streams“ sind teilweise – wie in Thailand – schlechter als die der „general streams“ (4. Fünfjahresplan 1977–1981).

Desiderate

Diese aggregierten, zeitpunktbezogenen, nur komparativ-statistische Analysen zulassenden Makrodaten bedürfen einer Ergänzung um detailliertere, repräsentative Längsschnittstudien über Absolventen und „drop outs“. Für Thailand dürften u. a. folgende Untersuchungen interessant sein:

- Empirische Studien über den Übergang vom formalen ins nonformale Erziehungssystem und vor allem umgekehrt, unter Einbezug von Persönlichkeitsvariablen und sozioökonomischen Faktoren.
- Empirische Studien über den Prozeß des Übergangs vom Erziehungswesen ins Beschäftigungssystem einschließlich der Analyse des Einflusses von Persönlichkeitsvariablen und sozioökonomisch-kulturell-ethnischen Faktoren.

Derartige Untersuchungen sind nicht nur in der Dritten Welt selten. Sie fehlen auch bei uns, insbesondere dann, wenn sie als Längsschnittstudien konzipiert werden. Damit böte sich ein zentrales Forschungsthema für die Bildungsforschung mit der Dritten Welt an.

In der Diskussion wurde das Phänomen unterstrichen, daß relativ ähnliche Bildungsstrukturen (und -probleme) in den Ländern bei verhältnismäßig unterschiedlichen ökonomischen Strukturen bestehen können. Sodann wurden Maßnahmen erörtert, die die qualifikatorische Relevanz beruflicher Sekundarbildung – gemessen in tatsächlicher Berufseinmündung auf einen ausbildungsadäquaten Arbeitsplatz – steigern können. Ein dritter (mehrheitlich durch Ratlosigkeit der Teilnehmer gekennzeichnet) Diskussionspunkt war die Arbeitslosigkeit der Hochschulabsolventen.

IV. Der Zweck des von VOLKER LENHART vorgetragenen Übersichtsreferates „Bildung und Beschäftigung in der Dritten Welt“ war einerseits eine theoretische Einordnung der themen-, regional- bzw. landesspezifischen Einzelstudien, andererseits die Präsentation des „state of the art“.

Die bisherige internationale und d. h. vor allem von internationalen Organisationen und Institutionen getragene Forschung nähert sich dem Problemfeld mit drei unterschiedlich breiten Fragestellungen, die zugleich die ersten Gliederungsgesichtspunkte der Darstellung abgeben:

- der generellen nach dem umfassenden Zusammenhang von Bildungssystem und Beschäftigungssystem (1);
- der mittleren nach der Bedeutung von Ausbildungsmerkmalen für die Struktur und Funktion von Arbeitsmärkten (2);
- der spezifischen nach dem Zusammenhang von Ausbildungsvariablen mit Einzelmerkmalen des ökonomischen Systems, z. B. Arbeitsproduktivität oder Arbeitseinkommen (3).

1. In einer detaillierten, Zensusdaten aus der Schweiz, Frankreich, Venezuela, Panama, Tunesien, Ecuador, Marokko, Kongo, Sudan und Sri Lanka verarbeitenden Studie zum Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem kommt CAILLODS (1978) zu folgenden Ergebnissen:

- Vergleichbare Bildungsstrukturen kommen bei unterschiedlichem ökonomischen Entwicklungsstand vor.
- Je entwickelter ein Land ist, desto geringer ist der in der Landwirtschaft beschäftigte Anteil der berufstätigen Bevölkerung, und der in den Dienstleistungsbereichen im engeren Sinne (Finanzwesen, öffentliche Dienste, besonders Sozialdienste) ist relativ groß; darüber hinaus wächst mit dem ökonomischen Entwicklungsstand der Anteil der Lohnarbeit und auch der Anteil des wissenschaftlichen und technischen Personals unter den Gesamtbeschäftigten.
- Der Ausbaustand des Bildungswesens ist nur ein Faktor in der Beziehung zwischen Bildung und Beschäftigung. Die für eine Stelle erforderliche, im Bildungswesen erworbene Qualifikation ist zwischen den Ländern unterschiedlich und spiegelt Entsprechungen und Verzerrungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem wider.

Bei den Entwicklungsländern ist ein segmentierter Arbeitsmarkt, zumindest nach Alter und Geschlecht, feststellbar, d. h., junge Leute mit denselben Qualifikationen, die sie im Bildungswesen erworben haben, können nicht die gleiche Position einnehmen wie ältere, Frauen nicht die der Männer. Schulen werden in der Dritten Welt weitgehend als Ausbildungsinstitutionen angesehen, die auf eine Berufstätigkeit im modernen Sektor vorbereiten. Mit der Ausdehnung des formalen Bildungssystems ist die Kluft zwischen der Zahl der Schulabsolventen und der Zahl der offenen Stellen im modernen Sektor immer größer geworden. Die Anstrengungen der Gesellschaften beim Ausbau ihres Bildungssystems waren relativ erfolgreich, die beim Wirtschaftswachstum nicht. Die von den Eltern gehegten Hoffnungen und von den Schülern mit dem Schulbesuch verbundenen Aspirationen auf einen Arbeitsplatz im modernen Sektor, und das heißt

- auf eine Stelle mit relativer Arbeitsplatzsicherheit, Vorhersehbarkeit und Regelmäßigkeit des Einkommens,
- auf ein Leben in den städtischen Ballungszentren mit entsprechendem Konsumangebot

wurden zunehmend dramatisch enttäuscht. DORE/HUMPHREY/WEST (1976) sind dem Auseinanderklaffen von Bewerberzahlen und Zahl der Arbeitsplätze quer durch die

Länder der Dritten Welt für die 70er Jahre nachgegangen. Sie kommen zu dem Ergebnis, daß in der Mehrheit der Länder nur 20–30 % der Angehörigen eines auf dem Arbeitsmarkt erscheinenden Altersjahrganges mit einer Beschäftigung im modernen Sektor rechnen konnten. Dies korrespondiert mit den 70 % arbeitsloser Schulabgänger, die afrikanische Bildungsforscher 1980 als Standardzahl der städtischen Jugendarbeitslosigkeit angaben (GOLDSCHMIDT/LENHART 1981).

Die Diskussion zum Zusammenhang von Arbeitsmarkt und Bildungssystem in Ländern der Dritten Welt wird fast ausschließlich von Ökonomen bestritten. Vor den Autoren, die sich um eine Einbeziehung der Fragestellungen in einen theoretischen Kontext höherer Ebene bemühen, sind PSACHAROPOULOS (1978) dem liberalen, CARNOY (1977) dem radikalen „Lager“ zuzurechnen. Von den von PSACHAROPOULOS berichteten 15 Ergebnissen sind nur 9 auf Entwicklungsländer bezogen bzw. mit Daten aus Ländern der Dritten Welt belegt.

1. Der soziale Nutzen der Bildung ist auf den unteren Ebenen des Bildungssystems höher. Die soziale Profitabilität der Investitionen in Bildung schätzt er weltweit – also nicht nur für die Entwicklungsländer – folgendermaßen ein: Grundstufe über 50 %, Sekundarstufe über 12 %, Hochschulstufe 10 %, Graduiertenausbildung nach dem 1. Hochschulexamen 5 %.
2. Die privaten Erträge von Bildungsinvestitionen sind höher als die sozialen Erträge.
3. Die Erträge von Bildung sind in Entwicklungsländern höher als in Industriestaaten.
4. Ökonomische Anreize schlagen auf die Entscheidungen von Individuen, ein bestimmtes Bildungsniveau anzustreben, durch. Auf Hochschulebene gilt dies für die Wahl einer bestimmten Studienrichtung.
5. Die Siebungshypothese ist nicht belegt. Nach dieser Hypothese (screening hypothesis) wählen Arbeitgeber Arbeitskräfte vor allem nach der Qualität von Zeugnissen aus. Bildung, genauer der in Zeugnissen dokumentierte Bildungsabschluß, wirkt so als Sieb bei der Besetzung von Arbeitsplätzen.
6. Die Dauer von Arbeitslosigkeit (oder anfänglicher Stellensuche) läßt sich als Funktion von Bildungsniveau und Alter darstellen. Bezogen auf eine Stichprobe von zwei südamerikanischen und drei asiatischen Entwicklungsländern kann man feststellen, daß Schulabsolventen der Sekundarschule in höherem Ausmaß arbeitslos sind als Hochschulabsolventen oder sogar Arbeitskräfte ohne Schulausbildung.
7. Die Abwanderung von ausgebildeten qualifizierten Arbeitskräften aus Entwicklungsländern in die Industrieländer ist eine Funktion der relativen Löhne. Erwiesen ist, daß vornehmlich ökonomische Anreize die Abwanderung hochqualifizierter Arbeitskräfte bewirken. Der plausiblen Annahme eines Verlustes für das die Ausbildung bereitstellende Herkunftsland werden Argumente wie die Rückwanderung und die Überweisung von verdientem Einkommen in das Herkunftsland gegenübergestellt.
8. Die Austauschmöglichkeiten zwischen ausgebildeten Arbeitskräften von vergleichbarem Qualifikationsniveau, aber verschiedenem Qualifikationsprofil sind hoch, jedoch in Entwicklungsländern niedriger als in Industrieländern.
9. Arme Familien finanzieren die Ausbildung der Kinder reicher Familien.

Im Gegensatz zur neoliberalen insistiert die von CARNOY (1977) vertretene radikale Arbeitsmarkttheorie darauf, daß nicht Individuen mit bestimmten Humankapital-Charakteristika Wahlhandlungen vornehmen und somit unmittelbar theoretische Beachtung beanspruchen dürfen, sondern daß Gruppen, genauer Klassen, in unterschiedlicher objektiver sozialer Situation die Analyseeinheiten sein müssen.

CARNOY faßt die verschiedenen Auffassungen über die einzelnen Bereiche des segmentierten Arbeitsmarktes in einem Schema zusammen, das ein primäres und ein sekundäres Segment umfaßt, wobei ersteres noch einmal in unabhängige und untergeordnete Tätigkeiten unterteilt wird (CARNOY 1978).

Arbeitsplätze im primären unabhängigen Segment zeichnen sich durch sehr spezialisierte Arbeitsaufgaben, die Chance innerbetrieblicher Mobilität und Gratifikationen bei individuellem Erfolg aus. Sie fordern vom Stelleninhaber Initiative, kreatives Problemlösen, situationsadäquates Handeln nach internalisierten Normen und abstraktes Denken. Arbeitsplätze im primären untergeordneten Segment bieten Arbeitsplatzsicherheit, ein vergleichsweise hohes und regelmäßiges Einkommen, Beförderungsmöglichkeiten nach Anciennität, etablierte Mitspracherechte über gewerkschaftliche Organisation der Arbeitenden. Sie fordern vom Stelleninhaber Verlässlichkeit einschließlich Betriebstreue, Zufriedenheit in der gegebenen Arbeitsstruktur, Hinnahme und Umsetzung externer Zielsetzungen. Arbeitsplätze des sekundären Segments gewähren keine Arbeitsplatzsicherheit, eröffnen kaum Beförderungsmöglichkeiten, auf ihnen werden vergleichsweise niedrige Löhne gezahlt, die Stelleninhaber kennen weder gewerkschaftliche Organisation noch Absicherung durch eine Sozialversicherung. Von den Arbeitenden wird nur ein Minimum an Ausbildung gefordert. Unter diesen Voraussetzungen ist Arbeitslosigkeit nicht durch fehlende Humankapitalmerkmale der Arbeitsuchenden erklärbar. Obwohl eine gewisse Mobilität zwischen den Segmenten nachgewiesen ist, muß Nicht- oder Unterbeschäftigung zunächst für die Gruppen in den Segmenten analysiert werden.

3. Zahlreiche Untersuchungen zum Zusammenhang von Ausbildungsmerkmalen und Einzelvariablen des ökonomischen Systems wurden für den sogenannten informellen städtischen Sektor vorgelegt (NIHAN 1976, KING 1976, ARYEE 1976, NIHAN 1979, NIHAN/DEMOL/TABI 1979, Zusammenfassungen bei SETHURAMAN 1977, UNESCO 1977, BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL 1980). Zum informellen Sektor werden jene meist kleinen gewerblichen Betriebe gerechnet, die sich nach einer beschreibenden Definition des INTERNATIONALEN ARBEITSAMTES durch sieben Merkmale auszeichnen:

- leichte Eintrittsmöglichkeit,
- Rückgriff auf landeseigene Ressourcen,
- Betrieb in Familienbesitz,
- schmale Tätigkeitsbreite,
- arbeitsintensive und angepasste Technologie,
- Qualifikationserwerb außerhalb des formalen Schulsystems,
- unregulierte Konkurrenzmärkte.

Das Ausbildungsniveau der im informellen Sektor Tätigen ist sehr niedrig, die vorherrschende Ausbildungsform ist eine informale Anlern- oder Lehrzeit im Sektor selbst.

In seinem zusammenfassenden Bericht über das Education and Employment Research Project des Internationalen Arbeitsamtes geht VERSLUIS (1978) vor allem der Frage nach, ob Bildung irgendwelche beschäftigungspolitisch relevanten Merkmale des ökonomischen Systems beeinflusse. Er kommt zu dem Ergebnis, daß Bildung in den verschiedenen Formen durchaus von Bedeutung sei – aber nur sofern im Produktionsbereich Tendenzen existieren, die er als „dynamisch“ bezeichnet.

Der theoretischen Ausrichtung des Beitrages entsprechend bezog sich die Diskussion vor allem auf die Erklärungskraft bzw. die Erklärungsmängel der referierten Paradigmata. Ein besonderer Fokus der Debatte wurden ferner die in verschiedenen Ländern der Dritten Welt gegründeten Produktionsschulen, in denen ein verändertes Verhältnis von Lernen und produktiver Arbeit im Kontext einer pädagogischen Institution erprobt wird.

V. Den Schritt von der Analyse des Bildungs-Beschäftigungs-Zusammenhanges zur Untersuchung praktischer Maßnahmen der Bildungshilfe machte der Beitrag von R. ARNOLD „Die Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland im Bereich der beruflichen Bildung“. Er thematisierte besonders den Forschungsbedarf der Praxis der technischen Zusammenarbeit gegenüber einer auf die Dritte Welt bezogenen Bildungsforschung.

Aus der Perspektive praktischer Berufsbildungshilfe sind offene Fragen an eine Bildungsforschung mit der Dritten Welt u. a.:

- Existiert in den jeweiligen Regionen eine Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, deren Ergebnisse sekundäranalytisch ausgewertet werden können, um eine Bedarfsgemäßheit der Berufsbildungshilfe zu ermöglichen?
- Welche Bedarfsentwicklung ist für die einzelnen gewerblich-technischen Fachrichtungen zu erwarten? Gibt es regionale und fachliche Trendverschiebungen (z.B. von Grundbildungen zu Spezialisierungen, von Metall zu Elektrotechnik)?
- Gefährdet die Mikroelektronik die Strategie einer „Entwicklung der Dritten Welt durch Arbeitsbeschaffung“?
- Wie kann eine adäquate berufliche Bildung an die Massen im urban informal sector und im ländlichen Raum herangetragen werden?
- Wie kann berufliche Bildung in die bestehenden Bildungssysteme integriert werden? Welche Voraussetzungen für eine erfolgreiche berufliche Bildung müssen im Primar- und Sekundarbereich geschaffen werden?
- Wie kann eine angepasste Berufsbildung flächendeckend organisiert werden, wenn man berücksichtigt, daß eine prinzipielle Beziehung zwischen fortgeschrittener Technologie und leichter Standardisierbarkeit und angepasster Technologie und schwieriger Standardisierbarkeit besteht?
- Zu welchen Problemen haben modulare Ausbildungsansätze (Ausbildung in kleinen tätigkeitsorientierten Einheiten) geführt? Konnte die Gefahr einer Taylorisierung von Ausbildung und Berufstätigkeit vermieden werden?
- Welche Erfahrungen und Probleme haben sich bei Ansätzen einer funktionalen Alphabetisierung ergeben?
- Welchen Entwicklungsstand haben einzelne Regionen und Länder der Dritten Welt auf dem Weg zu flächendeckenden Berufsbildungssystemen erreicht?
- Mit welchen Instrumenten kann eine Bedarfsforschung arbeiten, die nicht, wie die manpower-Bedarfsforschung, ignorant bleibt gegenüber den Qualifikationserfordernissen der Entwicklung des traditionellen und informellen Sektors?
- Welche didaktischen Folgerungen ergeben sich aus den spezifischen Merkmalen der Zielgruppe bei der Aus- und Fortbildung von Fachkräften aus der Dritten Welt (z. B. interne Heterogenität nach Entwicklungsstand und Kulturbereich der Herkunftsländer; starke Bindung an Familie oder ähnliche Gemeinschaften; spezifische Lernbiographien und Vorbildung; religiöse Prägung der Lern- und Arbeitsgewohnheiten; Ungewohntheit im Erfolgsaufschub; Personalisierungsbereitschaft und Autoritätsfixierung; persönliche Fortbildungsmotive etc.)?
- Welche spezifischen Lern-, Behaltens- und Anwendungsprobleme charakterisieren die Ausbildungsprozesse? Welche Lerntypen (eher additiv-kasuistisch oder eher generalisierend) sind in der Zielgruppe verbreitet?
- Wie effektiv sind die verschiedenen Lehr- und Ausbildungsmethoden sowie die verwandten Medien, Modelle und Materialien? Wie lassen sich Verbesserungen in der didaktisch-methodischen Verlaufssteuerung erzielen (z. B. Weiterbildung des Berufshilfepersonals etc.)?
- Wie lassen sich zuverlässige und aussagefähige Tests zur Ermittlung der individuellen Fortbildungsvoraussetzungen und -ergebnisse konstruieren?
- Wie erlebt ein Stipendiat aus der Dritten Welt die problematische Phase des Anfangs in der Bundesrepublik?
- Welche Eindrücke, Lebensweisen und Denkstile bedrohen sein Wohlbefinden; wodurch erfährt er die wirksamste Unterstützung und Orientierungshilfe?
- Wie kann die Anfangsphase für die Stipendiaten optimiert werden? Durch welche didaktisch-curricularen Strukturen läßt sich eine wirksame Integration der Ziele „Erwerb der deutschen Sprache“, „fachliche Vorbereitung“, „Orientierungshilfe“ (Entwicklungspolitische Deutschlandkunde) sowie „Integrationshilfe“ (Soziale und individuelle Betreuung und Beratung) erreichen?
- Mit welchen Instrumenten kann die Angemessenheit und Effizienz der planerischen Vorgaben (Fortbildungsprogramm, Stundenplan, Materialien etc.) zuverlässig ermittelt werden (Input-Evaluation)? Wie können die Auswirkungen der jeweiligen organisatorischen und lernökologischen Ausbildungsbedingungen beurteilt werden (Kontext-Evaluation)?
- Wie kann die Effizienz der Lehrgänge, Seminare und Praktika fortlaufend (formativ) ermittelt und für die Feinsteuerung der Maßnahme kurzfristig genutzt werden (Prozeß-Evaluation)?

- Wie können die Ergebnisse und Erfahrungen der Maßnahme zuverlässig ermittelt werden (Output-Evaluation)?
- Wie läßt sich der Transfer und der Umsetzungserfolg mittel- und langfristig systematisch kontrollieren (Transfer-Evaluation) und entwicklungspolitisch beurteilen?

Bei der Diskussion wurde einmal einzuschätzen versucht, inwieweit der vorgetragene Forschungsbedarf der großen Trägerorganisationen von Bildungshilfe (in der Bundesrepublik Deutschland z. B. der DEUTSCHEN STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG, der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR TECHNISCHE ZUSAMMENARBEIT) sich tatsächlich nach außen, d. h. gegenüber Personen und Institutionen im Wissenschaftssystem artikuliert oder wie weit er organisationsintern abgedeckt wird. Angesichts enger werdender Möglichkeiten der Finanzierung von pädagogischer Dritte-Welt-Forschung in der Bundesrepublik Deutschland wurde eine Verstärkung der projektbegleitenden Forschung vorgeschlagen, Forschung somit als erkundende oder evaluative Teilaktivität in Praxisprojekten der Bildungszusammenarbeit konzipiert. Zugleich wurde darauf hingewiesen, daß auch bei dieser Begleitforschung die zumindest gleichberechtigte Mitwirkung der Erziehungswissenschaftler in den Partnerländern gesichert werden müsse.

Literatur

- BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL: Le secteur non structuré „modern“. Une première synthèse à partir de l'étude de cinq villes. Genève 1980.
- CAILLODS, F.: Analyse comparative des structures d'emploi. Rapport de synthèse intérimaire. Paris 1978 (IIEP/S 44 = 20 F Prov.).
- CARNOY, M.: Education and Employment. A Critical Appraisal. Paris 1977.
- CARNOY, M.: Segmented Labor Markets: A Review of the Theoretical and Empirical Literature and its Implication for Educational Planning. Paris 1979 (IIEP/S 44/3 Prov.).
- DOLMES, J.: Misinformation and misconception about China in Western Political science in the 1970 s. Taipeh 1983.
- DORE, R./HUMPHREY, J./WEST, P.: The Basic Arithmetics of Youth Employment. Estimates of school outputs and modern sector vacancies for twenty-five countries 1973-1980. Geneva 1976 (WEP 2-18/WP 9).
- HANF, TH.: Was ist und zu welchem Ende treibt man internationale vergleichende Erziehungsfor-schung? In: Mitteilungen und Nachrichten des DIPF 1979, S. 1-21.
- LENHART, V.: Education et Emploi au Tiers Monde. In: Principes et Problemes du Developpment des Systemes nationaux de Formation Professionnelle en Afrique „Francophone“. Mannheim 1983, S. 135-160 (DSE/ZGB).
- LILLIS, K./HOGAN, D.: Dilemmas of diversification: problems associated with vocational education in developing countries. In: Comparative Education 19 (1983), S. 89-107.
- SCHWÖBEL, H.-P.: Erziehung zur Überwindung von Unterentwicklung? Curriculumentwicklung emanzipatorischer Grunderziehung zwischen Tradition und Fortschritt. Mit einem Vorwort von Ernest Jouhy. Frankfurt 1982.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Volker Lenhart, Erziehungswissenschaftliches Seminar der Universität Heidelberg, Akademiestr. 3, 6900 Heidelberg

Freizeitpädagogik in der Krise der Arbeitsgesellschaft

HANS RÜDIGER

Fragestellung des Symposions und Zusammenfassung der Beiträge

Mit Fragen der Arbeit der Bildung und auch der Arbeitslosigkeit haben sich die grundsätzlichen und praktischen Bemühungen um eine Pädagogik der Freizeit seit ihren Anfängen auseinandergesetzt. In grundsätzlicher Hinsicht kann man etwa an die Begründer der „Neuen Richtung“ der Erwachsenenbildung in den 20er Jahren erinnern, die unterschiedlich auf Arbeit und Freizeit bezogene „Bildungswelten“ konzipierten; in praktischer Hinsicht an die Anregung freiwilliger Arbeitsdienste im Verbund mit Seminaren oder sogenannten Freizeiten im Stile der Heimvolkshochschul-Bewegung, insbesondere durch EUGEN ROSENSTOCK und FRITZ KANT (JUNG 1970, S. 25–48 u. S. 84–103). Diese Anfänge sind in den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten, in den Phasen der Entwicklung, der Ausbreitung und der Konsolidierung der auf Freizeit und Animation bezogenen neuen Berufe sehr oft in Vergessenheit geraten. Vielfach hat man sich mit einem verkürzten Verständnis von Freizeitpädagogik begnügt. Veranlaßt wurde es durch eine ständig anwachsende Freizeitindustrie, die durch sie bedingte Konsumorientierung und die nur auf dem Hintergrund der fortschreitenden allgemeinen Industrialisierung verstehbar werdenden neuen, immer spezialistischer sich ausformenden Freizeitaktivitäten und -interessen, die längst eine eigene didaktische Vermittlung erforderlich gemacht haben.

Innerhalb eines solchen verkürzten Verständnisses wird Freizeitpädagogik gern als zwangsläufige Erscheinung im Gefolge von Wohlstand, Konsum und Luxus mißverstanden, die mit diesen Zivilisationstendenzen stehe und falle. Wenn aber zur Zeit – auch über die ökonomische Rezession hinaus und jenseits aller Vorschläge zur Umverteilung von Arbeit – die Vermutung geäußert wird, daß sich ein Wandel in den gesellschaftlichen Grundwerten der Arbeitsauffassung und Leistungsorientierung abzeichne, dann werden von diesem Merkmal einer „Krise“ der Arbeits- und Leistungsgesellschaft besonders die freizeitpädagogischen Positionen betroffen, und zwar die überkommenen und die verkürzten, aber auch die möglichen, künftig zu vertretenden.

Als leitende Fragestellung des Symposions bot sich an, nach dem Bewußtsein und nach den Gründen zu fragen, aus denen sich Pädagogen für die Freizeit engagieren, auch nach den Wandlungen, denen ihre diesbezüglichen Aktivitäten im Zuge der gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Entwicklung seit gut 60 Jahren ausgesetzt sind. Durch den gegenwärtigen von seiten der Sozialwissenschaften (DAHRENDORF 1983; ENGFER et al. 1983), und insbesondere der Freizeitwissenschaft (OPASCHOWSKI 1983; NAHRSTEDT 1983) angezeigten Wandel der Grundwerte hinsichtlich Arbeit und Leistung radikalisiert sich die auf Theorie und Praxis freizeitpädagogischer Programme abzielende Fragestellung.

Im Rahmen dieses Symposions wurden die entsprechenden freizeitpädagogischen Positionen in historisch-systematischer Herleitung (HANS RÜDIGER, FRANZ PÖGGLER) und aus

der Sicht ausgewählter Praxisfelder, nämlich „Schule“ (HANS-GÜNTHER HOMFELDT/ HEINRICH VOLKERS), „Freizeitsport“ (JÜRGEN KOTHY) und „Erwachsenenbildung/ Kulturarbeit“ (WOLFGANG THEVIS) genauer beleuchtet. In die grundsätzliche Aussprache wurden die Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Neue Berufsfelder für Pädagogen im Freizeit- und Urlaubsbereich“ einbezogen, die die von der DGfE-Kommission „Freizeitpädagogik“ zur Vorbereitung auf das Symposium eingerichtet worden war. In der erweiterten Diskussion wurden daher über die oben genannten, ausgeschriebenen Beiträge hinaus auch weitere freizeitpädagogische Praxisfelder und entsprechende pädagogische Handlungskompetenzen thematisiert, etwa die des Pädagogen im Jugendzentrum, die des Animators am Ferienort, die des Trainers in den Anforderungen des Breitensports oder die des Führers im musealen Bereich.

Im historisch-systematischen Teil wurden einige Entwicklungslinien der Entstehung von Freizeitpädagogik seit den 20er Jahren nachgezeichnet und folgenreiche Defizite in theoretischer Hinsicht und hinsichtlich einschlägiger Grundausbildungs- und Weiterbildungsanforderungen markiert. Vor allem die Entstehungsgeschichte der Jugendfreizeiteinrichtungen, die mit der Begründung der Freizeitpädagogik der Nachkriegszeit eng verbunden ist, läßt die für die allgemeine Entwicklung dieses Bereichs charakteristischen Schwierigkeiten gut erkennen: Anfang der 60er Jahre hatte sich der großzügige Bau von Freizeiteinrichtungen für die Jugend allerorten durchgesetzt. Jugendfreizeitstätten wurden zu Repräsentativbauten mittel- und großstädtischer Kommunen. Aber die einschlägige Grundausbildung und berufsbegleitende Weiterbildung der für diese Einrichtungen zu gewinnenden Pädagogen blieb vernachlässigt; sie stand in der Regel in gar keinem Verhältnis zu dem repräsentativen Aufwand dieser Einrichtungen. Schon damals verstrickte man sich im Grunde in überwiegend äußerlich verstandene Anforderungen, die durch ständige Leistungskonkurrenz innerhalb der Arbeitsgesellschaft – auch unter den kommunalen Trägerschaften dieser Einrichtungen – erzeugt werden. Für die ersten deskriptiv-empirisch angelegten Untersuchungen der Jugendfreizeiteinrichtungen zum Ende dieses Jahrzehnts (WERNER 1972; LÜDTKE 1972; GRAUER 1973) war es dann ein leichtes Unterfangen, die sich mit ihnen einführende Jugendarbeit streckenweise als chaotisch zu diagnostizieren. Die Krise einer einseitig forcierten Praxis wurde zur Krise der Jugendpflege-Administration. Sie wurde gelegentlich auch wohl zu einer Krise der außerschulischen Pädagogik stilisiert.

Mit dieser Lage der „Einrichtungen der Jugendförderung“ sah sich dann die neue Studenten- und Jugendbewegung konfrontiert. Als Jugendzentrumsbewegung blieb ihr zunächst gar nichts anderes übrig, als sich über jede vorgebliche professionelle Qualifikation der von ihnen in den genannten Einrichtungen angetroffenen Sozialpädagogen oder Heimerzieher hinwegzusetzen. Zwar hat sich ihre Auffassung über die Notwendigkeit professioneller Pädagogen im außerschulischen Bereich sehr bald modifiziert, trotzdem blieb die Jugendzentrumsbewegung auf diesem Gebiet im Umkreis jugendlicher Selbsthilfe befangen und allein gelassen. Auf sich gestellt, wurde sie unablässig beargwöhnt und ins (jugend-)politische Abseits gedrängt. Die öffentliche Förderung entsprechender Jugendfreizeiteinrichtungen stagniert seither oder sie erweist sich als rückläufig. Offensichtlich ist, daß Freizeitpädagogik damals in ihrem ursprünglichen Bereich ein gutes Stück Terrain mehr oder weniger ratlos hat aufgeben müssen. Ihre Protagonisten haben sich dafür mit gutem Erfolg ganz anderen Feldern zugewandt, zum Beispiel dem des Tourismus oder dem der sogenannten Altenbildung.

Der Freizeitpädagogik wachsen mit dem durch die „elektronische Revolution“ der Arbeitswelt bedingten neuen Schub an berufsarbeitsfreier Zeit zunehmend neue Aufgaben zu; das dürfte vor allem zur Vernachlässigung der kontinuierlichen Wahrnehmung der ursprünglichen Aufgaben beitragen. Schließlich entstanden auch dadurch, daß man sich in den Industrieländern darauf einstellt, mit einem zweistelligen Prozentsatz struktureller Arbeitslosigkeit, der – wie es diskutiert wird – „erzwungenen Freizeit“, langfristig zu leben (RÜDIGER 1984a), viele pädagogisch relevante Initiativen im Freizeitbereich. Sie entsprechen zwar nicht ohne weiteres dem Aufgabenverständnis der bisherigen Freizeitpädagogik, sollten aber doch eine freizeitpädagogisch orientierte Unterstützung und Begleitung erfahren. Auch sie führen zu neuen Aufgaben.

Zusammenfassend wurde im ersten Beitrag (HANS RÜDIGER) die These vertreten, daß es trotz der bereits bemerkbar werdenden Umverteilung von Arbeit und Lebenssinn noch keine Veranlassung gibt, auf die Suche nach neuen Paradigmen für die Freizeitpädagogik zu gehen. Es genügt, sich an ihre Entstehungsanlässe zu erinnern. Schon während der 20er Jahre und mit den verschiedenen Bemühungen um ihre genauere Begründung, die mit Entstehung und Ausbreitung der Freizeiteinrichtungen etwa 30 Jahre danach einsetzten, wurde Freizeitpädagogik in Abkehr von der reinen „Zwecktätigkeit“ und der Zuwendung zu „kommunikativem Handeln“ – um die bekannten Begriffe für den Wechsel zum handlungstheoretischen Ansatz nach JÜRGEN HABERMAS (1981, S. 9) aufzunehmen – verdeutlicht. Seit FRITZ KLATT ist der von ihr eingeführte Arbeitsbegriff ein nicht repressiver, ihr Handlungsfeld ein immer wieder als „offen“ gekennzeichnetes. Ihr Paradigma wurde die „offene Situation“ (BUDDRUS, 1981).

Mit seinem Beitrag „Freizeitpädagogik in der Sinnkrise der Leistungs- und Freizeitgesellschaft“ ging es dagegen FRANZ PÖGgeler um eine neue Legitimierung von Freizeitpädagogik, da nunmehr mit der Krise des überkommenen Verständnisses von Arbeit und Leistung auch der Sinn von Freizeit neu in Frage gestellt werden müsse. PÖGgeler fordert in Analogie zur Arbeitsethik die Entwicklung einer Freizeitethik und die Bemühungen um ein neues Zeitbewußtsein, in dessen Rahmen einer besonders herauszuhebenden Zeitphase der Bildung und Weiterbildung, bezogen auf alle Altersgruppen, viel mehr Bedeutung neben der üblichen Arbeits- und Freizeit zukommen sollte.

Auch HANS-GÜNTHER HOMFELDT und HEINRICH VOLKERS gingen in ihrem Beitrag „Arbeit und Freizeit in der Schule“ zunächst von den üblichen Vorgaben der Gegensätzlichkeiten von Arbeits- und Freizeit aus, die das gesellschaftliche Leben und auch die Schule bestimmt. In ihrer Neuorientierung kommt es Ihnen jedoch darauf an, den Gegensatz von Arbeit und Freizeit, der sich ihnen auch als ein solcher von Produktion und Konsumtion stellt, für den Schüler, zumindest im Schulzusammenhang, zu überwinden, um der allgemeineren schulpädagogischen Zielsetzung zu entsprechen und eine neue Arbeits- und Lernauffassung vorzubereiten. Nicht von künftiger Berufstätigkeit, sondern „vom praktischen Leben her“ sollte den Schülern „Bildung“ und auch „Lernen“ vermittelt werden. Das führte sie in einem auf mehrere Jahre angelegten Projekt an der Löhmann-Schule in Flensburg folgerichtig zu neuen Formen der Schülerselbstorganisation und damit auch zur Auflösung der herkömmlichen Unterrichtseinheiten mit Ausweitungen auf selbstorganisierte „Arbeits“-vorhaben am Nachmittag und am Abend (zum Beispiel Anlage und Pflege eines gemeinsam erworbenen Gartens, Erntearbeit und Verkauf der Erzeugnisse zur Finanzierung von Klassenreisen).

Dieser Beitrag erfuhr Zustimmung im Hinblick auf das überzeugend vorgetragene Modellprojekt, aber Widerspruch aus grundsätzlichen Überlegungen. Die Zustimmung bezog sich vor allem darauf, daß hier für eine Hauptschule, in deren Einzugsbereich eine anhaltende Arbeitslosigkeit von 16% nachweisbar ist, eine Möglichkeit des Unterrichts gefunden wurde, die zur der für diesen Schultyp sehr selten gewordenen guten Resonanz bei Schülern und Elter geführt hat. Der Widerspruch bezog sich in praktischer Hinsicht darauf, daß die Übertragbarkeit des Modells fraglich bleibe, da diese in die Freizeit übergreifenden Unterrichtsformen auf Überforderung des Lehrers hinauslaufen, so daß man zumindest eine rechtzeitige Kooperation mit den im außerschulischen Bereich tätigen Pädagogen anregen müßte. Das wurde in Flensburg zwar anfänglich auch versucht, ließ sich aber nicht realisieren.

In grundsätzlicher Hinsicht wurde dieser demonstrativen Integration von Arbeit und Freizeit im Schulzusammenhang entgegengehalten, daß sie die notwendige Erfahrung der nach wie vor zwischen beiden Bereichen bestehenden Diskrepanzen nur hinauszögere und daß sich hier Schule ihrer zentralen Aufgabe, in disziplinierende Arbeit einzuführen, durch überwiegende Projektorientierung leichtfertig entzöge. Auch aus der traditionellen freizeitpädagogischen Sicht ist gerade dieses die nicht aufhebbare Aufgabe der Schule in unserer Zeit, die erst durch den außerschulischen Einsatz kontrastiert werden kann. Danach müssen Arbeit, wie sie im beruflichen Alltag abverlangt werden wird, und Freizeit in der Schule „gelernt“ werden; Gewohnheiten für beide Bereiche sollen sich einstellen, so daß später, etwa in der Situation der Arbeitslosigkeit, der Herangewachsene auch für die besonderen Aktivitäten des Freizeitbereichs weiterhin aufgeschlossen bleibt.

Arbeitslos gewordenen Jugendlichen fällt es ohnehin sehr schwer, sich zum Beispiel nicht auch noch den Anforderungen des Sports zu entziehen, und zwar auch dann, wenn sie schon einem Sportverein angehört haben. Das ging aus dem Referat von JÜRGEN KOTHY über das Forschungsprojekt „Sport mit arbeitslosen Jugendlichen“ an der Universität Marburg hervor. Vielfach mußte man sich diesen Jugendlichen – nach schwierigen Ansprachen – zunächst mit Angeboten der neuen sportlichen Spielbewegung (New Games) nähern, um sie wieder – in bescheidenen Formen – zu regelmäßigen sportlichen Aktivitäten anzuregen. Aus sportpädagogischer Sicht gilt es als gesichert, daß der Sport für den jungen Arbeitslosen nicht hinreichend den Ausfall der Leistungsfunktion Arbeit oder der Berufsausbildung kompensieren könne, wovon zum Beispiel HELMUT SCHELSKY (1952) noch während der Phase der ersten großen Jugendarbeitslosigkeit ausgegangen sei. Trotzdem darf aber auf die Entwicklung besonderer Methoden der Anregung sportlicher Aktivitäten für diejenigen Mitbürger, die sich aus dem Arbeitsprozeß ausgegliedert sehen, nicht verzichtet werden. Zu fragen ist nur, welcher Träger sich dieser Aufgabe annehmen kann. Die Erfahrungen des Marburger Projektes zeigten, daß die örtlichen, etablierten Sportvereine nicht bereit waren, die in diesem Projekt bevorzugten Formen des Freizeit- und Breitensports aufzunehmen. Sie waren nicht interessiert und personell auch wohl kaum dazu in der Lage, entsprechende Sportveranstaltungen in ihr Programm aufzunehmen.

Im Anschluß an das referierte Modellprojekt wurde daher die Bemühung um ganz andere, sportpädagogisch unvoreingenommene Träger für eine solche breitensportorientierte Aktivität empfohlen. Sie sollten, etwa als sozialpädagogische Träger, allenfalls in eine Kooperation mit den Sportvereinen eintreten. Die Erfahrungen in Marburg sind ein Beispiel dafür, daß es „etablierten“ Institutionen gerade wegen ihrer professionellen

„Fachlichkeit“ oft nicht gelingt, sich auf die neuen Anforderungen im Freizeitbereich einzustellen, so daß neue freizeitdidaktisch und -pädagogisch agierende Vermittlungsinstanzen gesucht werden müssen (RÜDIGER 1984b.)

Es ist offensichtlich, daß mit wachsender Freizeit, sei sie nun durch kürzere Arbeitszeiten, durch Verlängerung der Lebenserwartung oder durch Arbeitslosigkeit bedingt, dem Wohnen und dem Wohnumfeld immer mehr Bedeutung zukommt. Die Trabantenstädte in großstädtischen Ballungsgebieten, früher überwiegend nur als Schlafquartiere geplant und genutzt, werden zunehmend als der Lebensraum verstanden, in dem man seine Zeit überwiegend verbringt. Bürgerinitiativen entstehen, um die vernachlässigte Infrastruktur dieser schnell errichteten Wohnzentren zu verbessern. In Altbauvierteln der Großstädte tritt man in Kommunikation darüber ein, wie sich Spielplätze und Fußgängerstraßen einrichten und Hinterhöfe renovieren, begrünen und zu Treffpunkten der Hausbewohner umgestalten lassen. Im Rahmen der Gemeinwesenarbeit, die früher schon mit ähnlichen Zielsetzungen gearbeitet hat, ist heute zunehmend der freizeitpädagogische Ansatz und der einer Stadtteilkulturarbeit gefragt (RÜDIGER et al. 1982), da man von ihm allemal Innovationen, die über die eigenen Möglichkeiten hinausgreifen, erwartet. Andere Ansätze des Community Development, etwa hinsichtlich des Bau- und Wohnrechts, der Aufgaben der Kommunalverwaltung und dergleichen, regeln sich heute vielfach schon durch die größer gewordene Bereitschaft zur Selbstorganisation und Selbsthilfe. Dennoch kommt es auch unter dem freizeitpädagogischen Aspekt darauf an, bereits antreffbare kulturell orientierte Initiativen in ihrer lokalen Arbeit verstehen zu lernen, zu begleiten und gegebenenfalls zu bestärken. Das von WOLFGANG THEVIS unter Berufung auf Handlungsforschung vorgestellte Bielefelder Forschungsprojekt zur Förderung kultureller Arbeit im Wohnumfeld, getragen vom Ministerium für Landes- und Stadtentwicklung NRW, konnte nach einjähriger Anlaufzeit ein gutes Dutzend lokaler Initiativen und Vereinigungen benennen (von der „Spielothek“ bis zum „Gemeinschaftsbauernhof“), die in das Forschungsprogramm und damit in die freizeitpädagogische Förderung einbezogen wurden.

Im Rahmen der weiterführenden Diskussion wurde an diesem Projekt, das im übrigen noch nicht mit Ergebnissen aufwarten konnte, die sich über den Bürger im Stadtteil hinwegsetzende Begrifflichkeit der Untersachersprache kritisiert (etwa der Begriff „selbstorganisierte Freizeitkultur“). Diese Begrifflichkeit wäre für die im Rahmen der Handlungsforschung geäußerten Zielerwartungen doch wohl eher hinderlich als fördern einzuschätzen.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, daß wir heute, angesichts der Krise der Arbeitsgesellschaft und der mit ihr gegebenen Einschränkungen der institutionellen und finanziellen Voraussetzungen, dem pädagogischen Engagement im Freizeitbereich kritischer gegenüberstehen als zur Zeit der Gründerjahre der freizeitbezogenen Berufe. Das trägt zur Aussonderung von nur vorgeblichen Ansätzen der Freizeitpädagogik bei. Eine Erneuerung ihrer Intentionen darf auch von der Bemühung um ihre ursprünglichen Anlässe erwartet werden, auch wenn sich ihr Schwerpunkt inzwischen vom Jugendbereich in den der Erwachsenenbildung, der Kulturarbeit und des Tourismus verlagert hat. Arbeit ist nicht mehr „das halbe Leben“, und die Entdeckung mannigfaltiger Formen freier Tätigkeit im Freizeitbereich fordert eine sehr differenzierte fachlich-pädagogische Anregung und Unterstützung heraus. In allen Teilbereichen – zum Beispiel im Sport, im darstellenden oder bildenden Ausdruck oder in der handwerklichen Selbsttätigkeit – geht

es um die Entwicklung freizeitdidaktischer Zugänge, da sich der traditionell schulmäßige oder berufliche Zugang zu solchen Aktivitäten in der Freizeit vielfach als nicht mehr wirksam erweist. Von der Schule selbst wurde schließlich eine viel stärkere Berücksichtigung von Freizeitorientierungen gefordert. Jedoch blieb für die Schulpädagogik der mit dem Flensburger Beispiel vorgezeichnete mögliche Weg einer Integration von Arbeit und Freizeit umstritten.

Anmerkung:

Eine Veröffentlichung von Beiträgen dieses Symposions und der Diskussion in Auszügen ist vorgesehen für FREIZEITPÄDAGOGIK. – ZEITSCHRIFT FÜR KRITISCHE KULTURARBEIT, FREIZEITPOLITIK UND TOURISMUSFORSCHUNG hrsg. in Verb. mit der Kommission „Freizeitpädagogik“ der DGfE.

Literatur:

- BUDDRUS, V.: Pädagogik in offenen Situationen. Modelle und Analysen. (Bielefelder Hochschulschriften. Bd. 53) Bielefeld 1981.
- DAHRENDORF, R.: Wenn der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht. In: MATTHES, J. im Auftr. d. Dt. Ges. für Soziologie (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen d. 21. Dt. Soziologentages in Bamberg 1982. Frankfurt 1983, S. 25–37.
- ENGFER, U. et al.: Arbeitswerte im Wandel. Empirische Analysen zum Zusammenhang von unkonventionellen Werten und Arbeitsbeteiligung. In: MATTHES, J. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? ... a. a. O. S. 434–454.
- GRAUER, G.: Jugendfreizeitheime in der Krise. Zur Situation eines sozialpädagogischen Feldes. (Pädagogisches Zentrum. Reihe E: Bd. 1.) Weinheim 1973.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt 1981.
- JUNG, U.: Eugen Rosenstocks Beitrag zur deutschen Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit. (Frankfurter Beiträge zur Pädagogik) Wiesbaden 1970.
- KLATT, F.: Freizeitgestaltung. Grundsätze und Erfahrungen zur Erziehung des berufsgebundenen Menschen. (Schriften für Erwachsenenbildung.) Stuttgart 1929.
- LÜDTKE, H.: Jugendliche in organisierter Freizeit. (Pädagogisches Zentrum. Reihe E: Bd. 2.) Weinheim 1972.
- NAHRSTEDT, W.: Freizeitpädagogik als Freizeitwissenschaft. In: VAHSEN, F. G. (Hrsg.): Beiträge zur Theorie und Praxis der Freizeitpädagogik. (Sozialwissenschaftliche Reihe Hildesheim. Bd. III.) Hildesheim 1983. S. 40–54.
- OPASCHOWSKI, H. W.: Arbeit. Freizeit. Lebenssinn? Orientierungen für eine Zukunft, die längst begonnen hat. Opladen 1983.
- RÜDIGER, H. et al.: Stadtteilkulturelle Animation als neue Qualität der Kultur- und Freizeitpolitik? In: Freizeitpädagogik 4 (1982), H. 1/2, S. 7–19.
- ders.: Wachsende Freizeit und Arbeitslosigkeit als Perspektive einer Veränderung. In: Animation. Fachzeitschrift Freizeit: Berufspraxis und Wissenschaft. 5 (1984), H. 3, S. 116–121. (a)
- ders.: Außerschulische Bildung unter freizeitdidaktischen Anforderungen. In: NAHRSTEDT, W. et al. (Hrsg.): Freizeitdidaktik Teil 2. Freizeitdidaktik einzelner Problembereiche und Handlungsfelder. (Bielefelder Hochschulschriften. Bd. 60.) Bielefeld 1984. S. 327–331. (b)
- SCHELSKY, H. (Hrsg.): Arbeitslosigkeit und Berufsnot der Jugend. 2 Bde. Köln 1952.
- WERNER, E.: Jugendheime in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1972.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans Rüdiger, Hofteichstr. 12, 2300 Kiel 1

Freizeitpädagogik in der Sinnkrise der Leistungs- und Freizeitgesellschaft

Einem mündigen Menschen kann niemand vorschreiben, welchen Sinn er seiner Arbeit, seiner Freizeit und seinem Leben geben soll. Wohl aber ist es pädagogisch möglich, ihm zu raten und zu helfen, wenn er sich über Sinnfragen Gedanken macht.

Weshalb wird heute überhaupt um Verkürzung der Arbeitszeit und Vermehrung der Freizeit gekämpft? Wird diese Frage von denen, die den Kampf führen (vor allem von Gewerkschaften und Parteien), gründlich genug erörtert? Ist tariflich geregelte und bezahlte Nicht-Arbeit ein Wert in sich? Welchen Sinn geben heute alte Menschen, die größtenteils fast ständig in Freizeit leben, dieser Art von Zeit? Lernt der Mensch im heutigen Bildungssystem, sich der Zeitlichkeit seines Tätig- und Freiseins hinreichend bewußt zu sein und mit seiner Zeit rationell umzugehen? Verstehen wir es, aus unserem Zeitbudget ein menschenwürdiges Leben zu machen?

Zur Sinnkrise der Leistungsgesellschaft

Durch Automatisierung und Rationalisierung werden in Zukunft an vielen Stellen der Leistungsgesellschaft Menschen durch Roboter ersetzt sein, und statt Mangel an Freizeit wird es Mangel an Erwerbsarbeit geben. Bestimmte Berufe werden dann durch neue Arbeitstechniken ganz oder teilweise überflüssig geworden sein (z.B. der Beruf des Setzers in einer Druckerei). Freilich entstehen auch neue Berufe (z.B. zur Handhabung von Computern, in der Informatik und Kommunikation sowie im Bereich neuer Dienstleistungen). Zu den Folgen des Verlustes an Arbeitsplätzen wird u. a. die Notwendigkeit gehören, daß Menschen ihren Lebensstandard, Wohlstand und Konsum senken müssen, wenn es ihnen gelingen soll, mit den veränderten Einnahmen auszukommen. Alternativ leben wird dann heißen: sparsamer und einfacher zu leben – und mehr zu leisten für weniger Lohn.

Das Angebot an Arbeitskräften wird so groß sein, daß es auf Löhne und Gehälter drückt. Schon heute zeichnet sich ab, daß manche Politiker Sozial- und Bildungsbudgets dort kürzen wollen, wo es um freizeitrelevante Ausgaben als Subsidien geht. Freizeit gerät in den Verdacht, nur Luxus zu sein und nicht notwendiges Lebensmittel. Man hört in der Politik immer häufiger Formeln wie: Abschied vom Überfluß, Ja zum Konsumverzicht, Hinwendung zu geistigen Werten, Absage an praktischen Materialismus, Entschluß zum einfachen Leben. So zu reden ist leicht für diejenigen, denen es gut geht. Es hat den Anschein, als müßte jede Zukunftstheorie der Freizeit eine Theorie der Genügsamkeit und nicht eine Theorie des sozialen Wachstums sein; nicht eine Genuß- und Konsumtheorie, sondern eine Theorie des simplen *do it yourself* und der Einfachheit. Der Glaube an ständiges Wachstum der Freizeitmöglichkeiten (jedenfalls der konsumtiven und kosten-trächtigen) hat sich als Illusion erwiesen. In der Freizeitpädagogik müssen wir uns fragen,

ob unsere Konzepte, die wir bisher vertreten haben, nicht zu „selbstverständlich“ und unreflektiert eine Gesellschaft mit Vollbeschäftigung und Wohlstandszuwachs vorausgesetzt haben und ob unsere Theorien der epidemischen Arbeitslosigkeit sowie der ökonomischen Rezession geeignet sind für Zeiten, in denen Freizeit einen ganz anderen sozialen und ideellen Stellenwert hat. Schon der Begriff „Freizeitpädagogik“ ist heute für viele Politiker ein rotes Tuch. Diese Art von Pädagogik hält man im Vergleich zur Arbeitspädagogik für völlig überflüssig. Die Freizeitpädagogik muß sich – ob es ihr recht ist oder nicht – neu legitimieren, wenn sie von Politikern ernst genommen und akzeptiert werden will. Politiker erwarten Anregungen für Auswege aus der Jugendarbeitslosigkeit nicht nur von der Freizeitpädagogik, sondern auch von der Berufs- und Arbeitspädagogik, und diese fühlt sich gegenüber der Freizeitpädagogik, die mitunter als Luxuspädagogik karikiert wird, kräftig aufgewertet. Es ist höchste Zeit, daß die Freizeitpädagogik mit der Berufs- und Arbeitspädagogik in ein partnerschaftliches Gespräch kommt und mit ihr ständig kooperiert – in Richtung auf gegenseitige Anregung und Ergänzung. In der Tat können beide Arten von Pädagogik voneinander lernen.

Die Berufs- und Arbeitspädagogik ist im Rahmen der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik solider etabliert, als es der Freizeitpädagogik bisher gelungen ist. Die skizzierte Krise der Leistungsgesellschaft macht das stärkere Engagement sowohl der Berufs- und Arbeitspädagogik als auch der Freizeitpädagogik sinnvoll. Bisher hat sich die Leistungsgesellschaft zugleich auch als eine Freizeitgesellschaft verstanden, in der Freizeit für die Entfaltung des Menschseins genau so wichtig ist wie die Erwerbsarbeit. Arbeitslosigkeit und Wirtschaftskrise haben jedoch die Frage aufkommen lassen, ob die Bedeutung der Freizeit im Vergleich zur Arbeit nicht gesenkt werden muß.

Bei der Suche nach zureichenden Antworten auf diese Frage ist zu bedenken, daß es sich bei Vollbeschäftigung und Arbeitslosigkeit um ein strukturelles Problem unserer Gesellschaft und nicht um rein zyklische Vorgänge handelt.

Freizeitpädagogik kann man nur betreiben, wenn man zugleich auch die Berufs- und Arbeitspädagogik kennt. Deren Vertreter wiederum werden Erwerbstätigkeit und Beruf nur richtig einschätzen können, wenn sie registrieren, was Freizeit den Berufstätigen heute bedeutet.

Arbeitslosigkeit als ungewollte Freizeit

In der gleichen Epoche, in der die Gewerkschaften und einige Parteien die 35- statt 40-Stunden-Woche bei vollem Lohnausgleich verlangen, empfinden viele Erwachsene ihre Arbeitslosigkeit als eine Zeit des ungewollten Nicht-Arbeitens, als erzwungene Freizeit. Natürlich geht es den Gewerkschaften bei der Durchsetzung der 35-Stunden-Woche nicht so sehr um eine Minderung von Arbeit und Leistung als um die Umverteilung der geringer gewordenen Erwerbschancen sowie um eine Beteiligung der jetzt noch Arbeitslosen an diesen Chancen.

Vielleicht bahnt sich als favorisierte Form der zukünftigen Erwerbstätigkeit die Teilzeitbeschäftigung und das Job-Sharing an, z. B. dadurch, daß eine Vollzeitstelle auf 2 Arbeitnehmer aufgeteilt wird. Bei Ehepaaren mit gleicher Berufsqualifikation kann das z. B. bedeuten, daß sie sich – etwa als Lehrer – das Wochenstundendeputat aufteilen, das bisher für eine Lehrkraft normal war. Was geschieht dann aber in der anderen Zeithälfte des

Tages, der Woche und des Monats? Die Tätigkeit im Haushalt und Familienerziehung kann dann für Ehepartner (auch für Männer) genau so wichtig werden wie die außerhäusliche Erwerbsarbeit. Aber solange noch Arbeitslosigkeit herrscht, ist das Problem der erzwungenen, nichtgewollten Freizeit mit Teilzeitarbeit nicht zu lösen. Es muß noch andere Wege zur Schaffung neuer Arbeitsplätze geben, so z. B. die Verkürzung der Lebensarbeitszeit, die den Vorteil haben kann, den beruflich entpflichteten Menschen in einem Alter, in dem er noch recht aktiv sein kann, in den vollen Genuß einer sozial gesicherten Freizeit zu bringen.

Für manche Politiker liegt es nahe, der ungewollten Freizeit durch Teilnahme an der allgemeinen oder der beruflichen Weiterbildung einen neuen Sinn zu geben. Aber für viele Erwerbslose wird Weiterbildung erst dann sinnvoll, wenn sich diese Anstrengung in besseren Berufschancen amortisiert. Oft ist das heute nicht der Fall. Über dies kann man die Teilnahme an der Weiterbildung nicht erzwingen. Sie muß grundsätzlich freiwillig bleiben.

Was kommt außer Weiterbildung noch in Frage? Manche Politiker plädieren für Personalausweitung in den sozialen Berufen, wo ein echtes Bedürfnis hierzu besteht (z. B. in der Altenpflege und in der Heimerziehung). Auf jeden Fall ist heute noch nicht abzusehen, ob sich in den nächsten Jahren eine neue Gleichrangigkeit von Arbeit und Freizeit einpendeln wird. Automatisch entstehen wird sie auf keinen Fall. Es bedarf dringend der Schaffung neuer Arbeitsplätze für gezielte sozial- und bildungspolitische Maßnahmen. Weil der Schwerpunkt des Lebensinteresses für viele Menschen noch auf der Arbeit und nicht auf der Freizeit liegt, wird die Freizeit vieler Menschen heute nach den Maßstäben der Erwerbsarbeit bestimmt. Man kann Anzeichen einer weitgehenden Verplanung der Freizeit erkennen: Freizeit wird nach den Kriterien von Leistung, Konkurrenz, Streß, Zeitmangel und Profitmaximierung absolviert. Dies erinnert die ältere Generation an „Freizeitgestaltung“ á la „Kraft durch Freude“, als Zerrbild einer durch zu viel Organisation und zu viel Institutionalisierung sinnentstellten Freizeit. In Hinsicht auf die Sinnfrage der Freizeit stehen immer mehr Menschen vor der Alternative: „etwas vorhaben wollen“ oder „selbst sein wollen“. Einstweilen verleitet die Überschätzung der Erwerbsarbeit manche Menschen noch zu einer Degradierung von Erholung, Entspannung, Besinnung und Lebensfreude zu bloßen Konsumartikeln oder zur „Leistung“ bzw. zur „Maßnahme“.

Hier wird wiederum deutlich: Die Freizeitpädagogik (ähnlich wie die Freizeitsoziologie) bedarf – um realistisch zu argumentieren – eines kräftigen Schusses an Gesellschaftskritik.

Das Alter als die späte Freizeit des Menschen

Zu den wichtigen Veränderungen der heutigen Freizeitproblematik gehört nicht nur die Zunahme der Arbeitslosigkeit, sondern auch das Wachsen des Anteils alter, beruflich meist entpflichteter Menschen an der Gesamtpopulation. Dieser Anteil wird in den nächsten Jahrzehnten noch erheblich wachsen, – für die Politiker ein Motiv dafür, sich in ihren politischen Dispositionen stärker um Menschen der zweiten Lebenshälfte zu kümmern, die als Wählerpotential heute bereits sehr wichtig, vielleicht sogar ausschlaggebend sind. Die Freizeitpädagogik hat sich bisher mit der Freizeit von Senioren noch nicht genügend beschäftigt. Was ist hierbei vor allem zu bedenken?

– Viele alte Menschen erleben das Plus an Freizeit, das ihnen im Alter zur Verfügung steht, als eine zwar spät erreichte Freiheit, aber als eine, zu deren Anwendung sie noch vital und fit genug sind. Erst im Alter – so scheint es – kann man sich das Maß an Freizeit und Freiheit gönnen, das man sich schon lange Zeit vorher gewünscht hat.

– Eine Theorie des Alters als eine Theorie der späten Freiheit (so dargestellt von Leopold Rosemayr) macht die Folgerung nötig, daß der Anspruch auf Freizeit zu kurz kommen muß, solange man erwerbstätig ist. In der Zeit der Berufstätigkeit scheint dann nicht das erwünschte Gleichgewicht und die Gleichwertigkeit von Arbeit und Freizeit möglich zu sein. Wenn man so denkt, stellt sich Freizeit als Privileg des frühen und des späten Lebens dar. Kinder und Senioren scheinen in der Leistungsgesellschaft diejenigen zu sein, die am meisten in den Genuß der Freizeit kommen.

– Die vorgefertigten Freizeitangebote, z. B. in Tourismus, Hobby, Sport und Lebenshaltung, stellen immer mehr auf Menschen der zweiten Lebenshälfte ab. Diese möchten sich spät oder verspätet bestimmte Freizeitwünsche erfüllen, z. B. den billigen Winter auf Mallorca oder die Kreuzfahrt durch das Mittelmeer oder das Anlegen eines Fischteichs im Schrebergarten. Im Finanzbudget von Senioren schlagen die Ausgaben für Freizeit oft kräftig ins Gewicht, jedenfalls dann, wenn der übliche Lebensstandard gesichert ist. Nicht unerwähnt soll hier bleiben, daß Kurorte und Bäder in zunehmendem Umfang dazu übergehen, als flankierende Maßnahmen zur Therapie auch freizeitrelevante Aktivitäten in Sport, Weiterbildung usw. anzubieten.

Die in manchen Kurorten erstellten „Häuser des Gastes“ können als freizeitpädagogisch meist gut geplante Einrichtungen betrachtet werden.

– Sozialpolitisch gesehen bekommt Freizeit als späte Freiheit den Charakter einer Belohnung und eines Verdienstes, das einem jetzt zusteht und das man bis zur Neige auskosten muß. Das Altsein erhält dadurch u. U. einen neuen Sinn: Freizeit tritt als sinnvolles Tun in den gleichen Rang ein, den vorher die Erwerbsarbeit eingenommen hat. Die gerontologische Medizin behauptet immer wieder, daß aktives Freizeitverhalten ein wichtiges Mittel zur Gesunderhaltung alter Menschen sein kann.

Sinnkrise der Freizeit: Sinnvolle oder sinnarme Freizeit

Die Tatsache, daß manche Zeitgenossen in ihrer Freizeit sinnloses oder sinnarmes tun, kann man nicht dadurch aus der Welt schaffen, daß man fragt: Wer entscheidet überhaupt darüber, welche menschliche Tätigkeit (sei es in der Arbeit oder in der Freizeit) als sinnvoll, sinnarm oder sinnlos zu bezeichnen ist?

Natürlich trägt der mündige Mensch selbst voll und unverkürzt die Verantwortung darüber, was er in seiner Freizeit tut und welchen Sinn er ihr gibt. Aber die Freizeitpädagogik würde pädagogisch impotent werden, nähme sie sich nicht das Recht, nach dem Sinn der diversen Freizeittätigkeiten und Freizeitattitüden zu fragen. In der Sozial- und Bildungspolitik werden von der Freizeit konkrete Antworten erwartet, wenn es darum geht, das hohe Gut, das die durch Sozialpolitik errungene Freizeit nun einmal ist, nicht zu verschleudern. Es geht nicht nur darum, sinnarme oder sinnlose Verhaltensweisen zu identifizieren und zu erklären; die Freizeitpädagogik muß auch Formen eines vernünftigen Freizeitverhaltens entwickeln und erproben. Vielleicht klingt es zu hochtrabend, der Freizeitpädagogik ein Wächter- oder Mahneramt zuzuschreiben. Aber welche Institutio-

nen fragen denn heute wirklich nach dem Unterschied sinnvoller oder sinnarmer Freizeit? Freizeitpädagogik ist ohne Sozialkritik heute nicht mehr glaubwürdig zu vertreten. Denn wenn die Freizeit als hohes Gut gilt und Freizeitvermehrung als ein zentrales Ziel der Sozialpolitik, dann muß sie Kritik üben, wo immer dieses Gut verschleudert und mißbraucht wird.

In der Freizeitpädagogik ist schon oft betont worden, die Freizeit erhalte ihre Sinnfülle vor allem dadurch, daß der Mensch zu kreativem Tun komme. Wenn man so denkt, muß die Freizeitpädagogik Kreativität auch zu ihrem eigenen Prinzip erheben, neue Wege und Haltungen des Lebens in der Freizeit „erfinden“ und vermitteln. Damit ist noch keineswegs behauptet, die Freizeitpädagogik könne – als Wissenschaft – den guten Sinn der Freizeit hervorbringen. Die Sinngebung der Freizeit liegt vielmehr letzten Endes in der Kompetenz des mündigen Bürgers sowie der Lebens- und Wertgemeinschaften, denen er angehört. Unter diesen haben die Kirchen eine wichtige Aufgabe zu erfüllen.

Zur Kritik des Freizeitverhaltens stehen der Freizeitpädagogik unterschiedliche Ansatzmöglichkeiten zur Verfügung. Einer von diesen kann folgende sein: Viele Menschen begehen den Fehler, ihre Freizeit nach den Kriterien von Arbeit und Leistung zu verbringen. Es ist durchaus verständlich, daß die Erwerbstätigkeit im Leben der Industriegesellschaft bisher Vorrang vor der Freizeit gehabt hat, aber der Schwerpunkt des Lebensinteresses verlagert sich immer mehr auf die Freizeit als auf eine eigene, in sich werthaltige Dimension des Lebens.

Die Freizeitpädagogik wird sich in Zukunft mehr als bisher daran machen müssen, eine Ethik der Freizeit zu entwickeln. Eine Arbeitsethik gibt es seit langem, vor allem durch Initiativen der Sozialphilosophie (G. Guntlach, O. v. Nell-Breuning, Paul Heimann, Paul Tillich u. a.). Natürlich müssen bei der Arbeit an einer neuen Freizeitethik auch bereits vorliegende Theorie der Muße berücksichtigt werden, wie sie etwa von Josef Pieper, Johan Huizinga u. a. erarbeitet worden sind. Jedoch haben diese Vorarbeiten den Nachteil, nicht genug die Realität der modernen Arbeits- und Leistungswelt und deren Auswüchse zu berücksichtigen. In Frage steht ja heute nicht nur der Sinn der Freizeit, sondern auch derjenige von Arbeit und Leistung.

Auf der Suche nach einem neuen Zeitbewußtsein

Ein weiterer Ansatz bei der Bemühung um das Sinnproblem der Freizeit bietet sich in anthropologischer Hinsicht: Es geht darum, die Freizeitproblematik in Ansehung der Zeitlichkeit des Menschseins neu zu verstehen. Der mündige Mensch weiß, daß zu seiner Freiheit das selbständige Disponieren über das ihm zur Verfügung stehende Zeitbudget gehört. Allein schon die Entscheidung darüber, wie viel Zeit er zur Arbeit, bzw. zur Freizeit verwendet und in welchen temporären Rhythmus er Arbeit und Freizeit bringt, ist eine wichtige Auswirkung seiner Freiheit. Die Freizeitpädagogik ist – zumal dort, wo sie empirisch früheres oder heutiges Freizeitverhalten zu registrieren versucht – geneigt, anzunehmen, daß das Freizeitverhalten der meisten Menschen gruppenorientiert oder gar kollektiv ist.

Gruppenorientiert war das Freizeitverhalten in früheren Zeiten insofern, als die arbeitsfreien Zeiten, in denen ausgeruht, gefeiert oder gebetet wurde, gesellschaftlich standardisiert waren; bis in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts hinein umfaßte das religiöse

Tun bei vielen Menschen ein ungleich größeres Maß an Zeit, als es heute der Fall ist; mehrtägige Wallfahrten, ganztägige Prozessionen oder ausgedehnte, religiös motivierte Feste waren an der Tagesordnung.

Relikte eines stark religiös motivierten Freizeitverhaltens findet man heute z. B. noch in Polen wie auch in muslimisch orientierten Ländern. Im Zeitalter einer totalen Säkularisierung des Lebens ist nicht nur das religiöse und weltanschauliche Verhalten des Menschen zur Individualsache geworden, sondern auch die Freizeit. In mancher Hinsicht kann man von einer Individualisierung oder Privatisierung der Freizeit sprechen. Da der einzelne Mensch mehr als früher Zeit für sein Privatleben zur Verfügung hat, kann er auch seine Freizeit stärker individuell planen und gestalten. Er kann z. B. darüber bestimmen, ob eine Tätigkeit für ihn dem Erwerb oder der Freizeit dient. In christlich orientierten Zeiten wäre es undenkbar gewesen, am Sonntag im Garten zu arbeiten; heute tun das viele Menschen, die in Berufen ohne starke körperliche Beanspruchung tätig sind, aus Gründen des Ausgleichs. Für sie ist die Tätigkeit im Garten eine Freizeitbeschäftigung und nicht eine Erwerbsarbeit.

Mit der Freizeit hängt heute weitgehend ein Alternativbewußtsein zusammen: Der mündige Mensch unterscheidet deutlich zwischen verschiedenen Zeitformen seines Lebens. „Zeitformen“ sind nicht nur Freizeit und Arbeitszeit, sondern auch Bildungszeit: Mit der Ausdehnung der Jugend- und Erwachsenenbildung wird diesem im Zeitbudget vieler Jugendlicher und Erwachsener ein größerer Anteil eingeräumt als in früheren Zeiten. Freilich motivieren manche Menschen die Erwachsenenbildung als Teil ihres beruflichen Leistungsprozesses und der beruflichen Höherqualifikation; diese kann nur durch ein life long learning aufrechterhalten werden. Es gibt aber auch viele Themen der nachschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, die rein freizeitorientiert sind. Weil ein Teil der Jugend- und Erwachsenenbildung berufsmotiviert ist, kann es bedenklich erscheinen, die dafür erforderliche Zeit von der Freizeit abzuspalten. Zu fordern ist, daß sich unsere Bildungs- und Sozialpolitik in Zukunft an ein neues, friedliches Zeitmodell hält: Es umfaßt

- Arbeitszeit,
- Freizeit,
- Bildungszeit.

Nur durch eine Umverteilung kann für die dritte Zeitform, die Bildungszeit, der nötige Zeitraum gewonnen werden. Umverteilung bedeutet, daß Teile der bisherigen Arbeits- und Freizeit auf die Bildungszeit umgelegt werden.

Bisher war es üblich, die freiwillige Weiterbildung von Jugendlichen und Erwachsenen vorwiegend in den lernungünstigen Tages- und Wochenzeiten zu plazieren, nämlich am Spätnachmittag, am Abend und am Wochenende, also in den typischen Ermüdungszeiten. In diesen Phasen ist die Lernleistung verständlicherweise relativ gering, und der Mensch hat einen Anspruch darauf, diese Zeiten vorwiegend für Erholung und Ausruhen zu verwenden. Durch den Begriff „Bildungsurlaub“ wird signalisiert, daß für die Bildungszeit günstige Tages- und Wochenzeiten verwandt werden müssen, Vor- und Nachmittage sowie die ersten Tage der Woche. Nur sehr langsam vermag sich unsere leistungsorientierte Gesellschaft an die dritte Zeitform zu gewöhnen.

Auch wenn Freizeit letztlich dem freien Individuum überlassen bleiben muß, damit diese Zeit wirklich frei verbracht wird, und auch wenn Freizeit für Institutionen der Erziehung

und Bildung unverfügbar sein muß, ist es pädagogisch und andragogisch doch berechtigt, den Freizeitbegriff nicht nur unter dem Aspekt der quantitativen, sondern auch der qualitativen Zeit zu sehen. Tut man das, so erkennt man bald recht verschiedenartige Formen der Freizeit:

- geplante und ungeplante Freizeit,
- organisierte und nichtorganisierte (privat, alltägliche) Freizeit,
- Freizeit unter Anleitung im Unterschied zur Freizeit aus Eigeninitiative,
- aktive oder passive Freizeit,
- individuelle oder soziale (bzw. kollektive Freizeit),
- sinnvolle oder sinnarme bzw. sinnlose Freizeit.

Selbstverständlich gehört zur Freiheit des mündigen Menschen auch die Möglichkeit, die zur Verfügung stehende Zeit in totaler Sinnlosigkeit zu erfahren, so wie es etwa Jean Paul Sartre in seinem Schauspiel „Die geschlossene Gesellschaft“ beschrieben hat.

Zweifellos trägt das Freizeitverhalten mancher Mitmenschen heute Züge der Absurdität, etwa dann, wenn das gesamte Wochenende für ein sinnloses Rennen und Rasen auf Autobahnen verbracht wird, an dessen Ende nicht nur psychische Erschöpfung, sondern auch eine psychische Leere steht.

Wenn den Pädagogen und Andragogen nicht gleichgültig ist, was mit der Freizeit geschieht, so muß es ein Lernziel der Pädagogik sein, jungen wie erwachsenen Menschen zu zeigen, daß Freizeit als hohes Gut einzuschätzen ist.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Franz Pöggeler, Eichendorffweg 7, 5100 Aachen

Arbeitslehre: alte Probleme, neue Perspektiven – Arbeit als Gegenstand allgemeinbildenden Unterrichts

GERHARD HIMMELMANN

Arbeit und Allgemeinbildung. Was heißt „Arbeitsorientierung“ in der Arbeitslehre?

Arbeitslehre als Chance

Die Bildungsreformer der 60er Jahre hatten im wesentlichen drei Problempunkte der Schule im Auge, die sie mit der Einführung der Arbeitslehre zu lösen hofften:

- Die Überwindung der Kluft zwischen der allgemeinen Schulbildung und der speziellen Berufsbildung,
- die Überwindung der Kluft zwischen theoretischem Unterricht und praktischer Arbeit und
- die Überwindung der Kluft zwischen den Fächern der Gesellschaftslehre und den Fächern des naturwissenschaftlichen Bereichs.

Die Einführung der Arbeitslehre war kein isoliertes Phänomen, sondern stand im Kontext eines übergreifenden bildungspolitischen, pädagogischen und didaktisch-curricularen Wandlungsprozesses. Mit der Arbeitslehre eröffnete sich eine große Chance für die praxisnahe Modernisierung des Schulwesens (Zur Übersicht: Bundesminister, 1979).

Arbeitslehre und Arbeitsbegriff

Diejenigen, die den Begriff der „Arbeitslehre“ in die neuere Bildungsreformdiskussion eingebracht haben, prägten damit einen Begriff, der sich – trotz aller Anfechtungen – letztlich doch durchgesetzt hat. Nur wenige Länder haben in ihren Schulcurricula auf diesen Begriff verzichtet. Die Mehrzahl der Lehrer, ein Großteil der Öffentlichkeit und eine (zunehmende) Anzahl von Wissenschaftlern halten an diesem Begriff fest (HENDRICKS, REUEL, ZIEFUSS, 1982). Der Begriff der „Arbeits“-Lehre repräsentiert insofern ein originäres Konzept von Schulreform.

Diejenigen, die den ursprünglichen Intentionen der Bildungsreform nahestehen, mögen eine gewisse Genugtuung verspüren, daß gerade der Terminus „Arbeitslehre“ gewählt wurde. Es erscheint weder unlogisch noch einseitig, 1. daß sich die Arbeitslehre in ihrem Beitrag zur Aufklärung der Schüler über die Lebenswirklichkeit dem Leitbegriff der Arbeit verpflichtet fühlen und 2. daß sich diese „Arbeitsorientierung“ in der Einführung eines eigenständigen, integrierten Faches niederschlagen sollte (vgl. HIMMELMANN, 1977, 1978, 1980, 1982, 1984. Zum Vorlauf insbes. SCHRAMM, 1970 und WIEMANN 1967, 1979).

Dies war und ist jedoch nicht selbstverständlich. Im Rückblick auf 20 Jahre Reformbemühungen sind bisher nur Teilerfolge erzielt worden.

Arbeitslehre und das Problem der Wissenschaftsorientierung

Eine erste schwere Hürde der Eingangsinterpretation der Arbeitslehre vom Begriff der Arbeit her stellte lange Zeit die Forderung nach Wissenschaftsorientierung der Schulcurricula und des Unterrichts dar. Im Falle der Arbeitslehre führte diese Forderung zu der Schwierigkeit, daß ein Wissenschaftsbezug nicht einfach herzustellen war, wenn man sich nicht lediglich auf die wissenschaftssystemisch erfaßten Teilaspekte der Arbeitslehre stützen, sondern die komplexe Lebenswirklichkeit der Arbeitswelt mit den Schülern thematisieren wollte.

Die Einführung der Arbeitslehre stieß auf an sich schon schwierige Durchsetzungsprobleme, auf das Beharrungsvermögen der alten Fächer und der alten Lehrer, auf die Ansprüche von fachsystematisch ausgebildeten Hochschullehrern sowie auf die Ansprüche anderer neuer Fachrichtungen. Parallel zu diesen Problemen führte der wissenschaftsbestimmte Legitimationsdruck auf die Arbeitslehre allzu oft weg von einer übergreifenden Arbeits(welt)orientierung und statt dessen hin zu fachbestimmten Ansätzen einer „vorbereitenden Bildung“ oder einer „Berufsorientierung“, zu einer „technischen Grundbildung“ oder auch zu einer „ökonomischen Grundbildung“. Solche Ansätze schienen den Ansprüchen der Wissenschaftsorientierung, den Gegebenheiten der Lehrerbildung und der geforderten Verfachlichung des Unterrichts besser gerecht zu werden.

Relativierung der Wissenschaftsorientierung

Blickt man zurück, so muß man allerdings auch feststellen, daß die Entwicklung der Didaktik in den letzten 10 Jahren das Kriterium der Wissenschaftsorientierung in vielfacher Weise zurechtgerückt hat.

Die intensive wissenschaftstheoretische Diskussion der 70er Jahre (über POPPER hinaus zu KUHN und FEYERABEND) erleichterte die Erkenntnis von der mehrfachen Selektivität und vom sozialen Gehalt dessen, was man gemeinhin Wissenschaft nennt. Die intensiven (partei-)politischen Kontroversen um neuere Rahmenrichtlinien (in vielen Fächern, nicht nur in Hessen) haben darüber hinaus gezeigt, daß oft nicht wissenschaftliche Gründe – auch nicht erziehungswissenschaftliche – für die Durchsetzung von Schulcurricula entscheidend sind, sondern die Stärke gesellschaftlich-politischer Gruppen.

Diese Diskussionen und Kontroversen haben den Anspruch der Wissenschaftsorientierung z. T. überrollt. Sie haben z. T. sogar den Anspruch der Didaktik selbst relativiert, gleichsam als „Meta-Wissenschaft“ zwischen den konkurrierenden Fach- und Wissenschaftsbezügen sachorientierte Entscheidungen in Bezug auf Schule und Unterricht herbeiführen zu können.

Das Ergebnis war eine „pragmatische Wende“ in der Didaktik und Curriculumsrevision (LENZEN, 1980). HENDRICHs spricht von einer „praktischen Wende“ in der Arbeitslehre (HENDRICHs, 1980). Dies führte letztlich auch zu Versuchen einer „Re-Pädagogisierung“ der Wissenschaftsbezüge bestimmter Fächer. Wissenschaftsbezogene „Ableitungsdidaktiken“ haben den Zenit ihres Einflusses überschritten (FEIG, 1983). Das Stichwort von der „Entmythologisierung“ (FEIG, 1981) der Wissenschaften in Bezug auf die Schulfächer macht die Runde in Pädagogik, Didaktik und Curriculumsdiskussion. Die „problemorien-

tierte“ Didaktik und der „mehrperspektivische“ Ansatz im Unterricht beherrschen derzeit das Feld.

Vor diesem Hintergrund erscheint es höchst folgerichtig, einleuchtend und im Trend der Erkenntnisentwicklung liegend, daß in der Arbeitslehre derzeit ein intensiver Prozeß der Rückbesinnung stattfindet – und zwar einer Rückbesinnung auf die Möglichkeit einer eigenen „Didaktik der Arbeit“ ohne das Schnürkorsett fachlicher Verengungen.

Dieser Ansatz, der die ursprünglichen Intentionen der Arbeitslehre aufgreift und sie zugleich neu thematisiert, findet in jüngster Zeit immer mehr Anhänger (KIESSLER, 1981, DRÖGE/NEUMANN, 1981, REUEL, 1981, GATTERMANN, 1983, SCHOENFELDT, 1979, VOHLAND, 1981).

Arbeitslehre soll – so die neue Positionsbestimmung – weder kleine Volkswirte noch Mini-Betriebwirte und auch keine kleinen Entdecker oder Mini-Ingenieure hervorbringen, sondern – so der Anspruch der Allgemeinbildung – der jeweils jungen Generation helfen beim Erkennen, Beurteilen und Erfahren einer komplexen Lebenswirklichkeit i. S. von sozial ökonomischer Entscheidungs-, Handlungs- und Lebenshilfe.

Arbeitsorientierung versus Arbeitnehmerorientierung

Es ist an eine zweite wichtige Hürde zu erinnern, die der Arbeitsorientierung in der Arbeitslehre bisher im Wege stand: Es war die Frage, ob sich mit der Arbeitslehre eine politische Arbeitnehmerorientierung durchsetzen sollte (GÖRS/WERNER, 1976, SCHWEGLER, 1974)?

Im Nachhinein stellt sich die politische Kontroverse um die Inhalte und die Lernziele als eine der wichtigsten Bruchlinien der Arbeitslehre seit ihrer Startphase dar. Forderungen der Gewerkschaften standen gegen die der Arbeitsgeber, Konzepte der S-Länder standen gegen diejenigen der C-Länder. Den Vertretern der „Neuen Linken“ ging alles nicht schnell und nicht weit genug, um eine neue Bewußtseinsbildung voranzutreiben.

Lange Zeit noch galt es bei den Insidern der Arbeitslehre als ein unbedingtes „Muß“, die Arbeitslehre auf die „Interessen der lohnabhängigen Beschäftigten“ hin zu orientieren, welche diese auch immer sein mochten.

Der politische Konflikt um die Arbeitslehre kulminierte schließlich im Wissenschaftlichen Beirat des DIFF (GÖRS/WERNER, 1976). Er wurde entschieden im Sinne der beginnenden „Tendenzwende“ (seit 1976) und im Ideenhorizont des Kongresses „Mut zur Erziehung“ (1978).

Auf der Seite der Gegner eines politischen Ansatzes verfiel auch die „Arbeits(welt)orientierung“ in der Arbeitslehre dem Verdacht einer gewerkschaftlichen Unterwanderung. Manches Lernbereichskonzept mag – neben anderen Motiven – auch der Absicht seine Existenz verdanken, eine bedrohlich empfundene politische Tendenz des Gesamtkomplexes „Arbeitslehre“ durch Aufgliederung der Inhalte auf mehrere Fächer eines Lernbereiches abzufangen bzw. zu neutralisieren.

Annäherung im politischen Konflikt

Blickt man heute auf die politische Kontroverse um die Arbeitslehre zurück, so muß man zur Kenntnis nehmen, daß sich die inhaltlichen Gegensätze zwischen den großen Kontrahenten, den Gewerkschaften und den Arbeitgeberverbänden, in der Zwischenzeit um vieles abgeschliffen haben. Die „Neue Linke“ ist fast ganz aus der Arbeitslehrediskussion ausgestiegen. Die Schärfe vieler früherer Auseinandersetzungen unter den Arbeitslehredidaktikern hat sich ebenfalls abgemildert bzw. ist in den Hintergrund getreten.

Die Folgerung, die zu ziehen ist, liegt darin, daß sich heute nicht nur ein neuer didaktischer Erkenntnisstand für die Zukunft der Arbeitsorientierung in der Arbeitslehre ergeben hat, sondern auch darin, daß sich die Arbeitsorientierung auf eine politisch-inhaltliche Annäherung der relevanten verbandspolitischen Gegner stützen kann.

Arbeit als didaktisches Zentrum

Wenn Arbeit die Leitkategorie der Arbeitslehre ist, so liegt es nahe, Arbeit als das didaktische Zentrum der Arbeitslehre zu definieren. Es ist dies der Versuch, den Ansatz des Deutschen Ausschusses, der für das berufsbildende Schulwesen das didaktische Zentrum Beruf definiert hatte, für die Arbeitslehre in der allgemeinbildenden Schule fortzuentwickeln (Vgl. SCHRAMM, 1970, WIEMANN 1967, 1979).

Als das didaktische Zentrum bezeichnen wir die begriffliche Präzisierung und die didaktische Eingrenzung eines bestimmten Sachverhalts, der als fachlicher Kernbestand und übergreifender Fixpunkt der Arbeitslehre betrachtet werden muß. Die Definition eines didaktischen Zentrums steckt einen didaktisch eigenständigen Problem- und Inhaltsrahmen ab.

Seine Hauptfunktion besteht darin, einen definitorischen Rahmen für den Inhaltskanon und für den Handlungszusammenhang dieses Faches bzw. Lernbereiches zu bieten. Nicht die fachwissenschaftliche Orientierung soll den Inhaltskanon bestimmen, sondern der im didaktischen Zentrum abgesteckte Problem-, Sach- und Handlungszusammenhang. Das Adjektiv „didaktisch“ bezeichnet eine schul- und adressatenspezifische Ausprägung des Sach- und Fachkanons der Arbeitslehre, der sich nicht umstandslos aus den Fachwissenschaften deduzieren läßt.

Nicht Arbeit an sich oder die Definition der Arbeit aus der Sicht verschiedener Fachwissenschaften (Physik, Ökonomie, Arbeitswissenschaft etc.), sondern Arbeit bezogen auf die Situation und die Perspektive der Schüler ist damit der fachliche Kernbestand und der übergreifende Fixpunkt der Arbeitslehre. In diesem Sinne gilt es also, für die Arbeitslehre einen schülerorientierten Arbeitsbegriff zu definieren, um den herum das Inhalts- und Themenfeld der Arbeitslehre abgesteckt werden kann.

Die unterrichtliche Funktion des didaktischen Zentrums liegt u.a. darin, daß es als intentional-sachliche Leitlinie für die Themenauswahl und für die Lernzielbestimmung dient. In diesem Sinne sollte sich der Lehrer bei der Unterrichtsplanung fragen, was dieses oder jenes Thema, dieses oder jenes Lernziel mit der Aufklärung der Schüler über die Arbeit und die Arbeitswelt zu tun hat.

Arbeitsbegriff

Bereits in einer früheren Veröffentlichung (HIMMELMANN, 1977, S. 21) habe ich den Begriff der Arbeit wie folgt umschrieben.

„Wir verstehen unter Arbeit das zweckgerichtete individuelle und gesellschaftliche Handeln der Menschen, das sich unter bestimmten technischen, ökonomischen und politisch-sozialen Bedingungen vollzieht und zur Befriedigung von individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen dient, und darüber hinaus die gesellschaftliche Tätigkeit zur Daseinserfüllung der Menschen.“

Definitionen, wie diese, sind nie „richtig“ oder „falsch“, sie unterliegen, wie alle Definitionen, gewissen Zweckmäßigkeiten. Soweit sie vom allgemeinen Sprachgebrauch oder von einem spezifischen wissenschaftlichen Usus abweichen, unterliegen sie der Ausweispflicht und bedürfen der Begründung. Die Plausibilität einer solchen Definition läßt sich nicht beweisen, sondern sie mag sich u. a. aus folgenden Erwägungen ergeben.

Personale Dimension

Arbeit hat in dieser Definition zunächst eine personale Dimension. Arbeit ist zweckgerichtetes Handeln, Handeln zur individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnisbefriedigung und Handeln zur Daseinserfüllung. Die personale Dimension liegt in der Anerkennung der Arbeit als Grundwert des Menschen, als sinnstiftendes Element mit lebensstrukturierender Bedeutung. Durch Arbeit stellt sich eine spezifische Synthesis von Mensch, Wirtschaft und Gesellschaft her. Arbeit ist Fokus und Medium individueller Sinnerfüllung und sozialer Statuszuordnung.

In der Erwerbs- und Lohnarbeit finden die Menschen ihre Einkommensquelle und ihre sozialen Kontakte. In ihr erleben sie zugleich Elemente der gesellschaftlichen Status-, Weisungs- und Herrschaftshierarchie.

In der Berufsarbeit vollzieht sich die Anwendung, die Erhaltung und der Wandel von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. In der Eigen-, Haus- und Freizeitarbeit entfalten sich schließlich sowohl besondere Begabungen, vernachlässigte Bedürfnisse und überschüssige Energien als auch spezifische reproduktive Lebensnotwendigkeiten.

In der gegenständlichen Form, als Arbeitspraxis, schafft Arbeit Werte und Werke, hat ihren Preis und verursacht Mühe und Kosten. Arbeit ist Auseinandersetzung mit Materialien und Stoffen, mit Energie und Produktionsmitteln, eingebettet in einen bestimmten Arbeits- und Funktionsablauf. Sie ist schließlich produktive Veränderung, gestalterische Umwandlung und Möglichkeit zum schöpferischen Handeln.

Arbeit ist insofern in der Interpretation von H. ARENDT und R. DAHRENDORF sowohl Lohn- und Erwerbsarbeit (labour) als auch produktives Handeln (work) als schließlich gestaltendes Handeln (action) (OFFE, 1983). Diese Trias erscheint gerade für die Arbeitslehre relevant, wenn dieses Fach nicht nur einen verbal-theoretischen Unterricht bieten will und soll.

Was Arbeit in seiner vielschichtigen personalen Dimension bedeutet, mag u. a. negativ daran gemessen werden, in welcher Situation sich diejenigen befinden, die – aus welchen individuellen, ökonomischen oder gesellschaftlichen Gründen auch immer – keine Arbeit haben bzw. keiner Arbeit nachgehen (können).

Die neuere soziologische Diskussion über den Arbeitsbegriff hat deutlich gemacht, daß die Zusammenhänge zwischen Arbeit und Lebenslage, zwischen Arbeit und Freizeit, zwischen Erwerbs-/Lohnarbeit und Eigenarbeit, zwischen Arbeitsorganisation und politischer Organisation, zwischen Leistungsprinzip und gesellschaftlichem Wertsystem, letztlich zwischen Individuum und Beruf einem permanenten Wandel unterliegen, der für die Arbeitslehre bedeutsam ist. Mit dem objektiven Strukturwandel in Arbeit, Wirtschaft und Gesellschaft vollzieht sich auch ein subjektiver Einstellungswandel der Menschen zur Arbeit.

Technische, ökonomische und politisch-soziale Dimensionen

Jeder, der die Arbeitslehrediskussion der vergangenen Zeit miterlebt bzw. nachvollzogen hat, findet hier die gleichsam klassische Schnittpunktproblematik der Arbeitslehre wieder (STRATMANN, 1972). Sie kreist um die wissenschaftlichen Bedeutungsbezüge von Arbeit, soweit sie für die didaktische Intention dieses Faches (didaktisches Zentrum) von Bedeutung sind.

Während die personale Dimension auf einen schülerorientierten Arbeitsbegriff hindeutet, erfassen die technischen, ökonomischen und politisch-sozialen Dimensionen diejenigen „objektiven“ Bedeutungsgehalte der modernen Arbeitswelt, ohne die Arbeit in ihrer Komplexität kaum zu verstehen oder nachzuvollziehen wäre.

Diese Dimensionen treten als mögliche Aspekte von Unterrichtsthemen und Lernziel-fragerichtungen im Unterricht auf. Ihre Funktion liegt einerseits in der Auffächerung des abstrakten Begriffs der Arbeit, aber auch darin, daß sich ein Lehrer bei der Unterrichtsplanung nicht nur fragen soll, was dieses oder jenes Thema oder Lernziel für die Aufklärung der Schüler über Arbeit zu leisten vermag. Unter dem Blickwinkel der Aspekte soll er darüber hinaus auch fragen, inwieweit dieses oder jenes Thema oder jenes Lernziel technische, ökonomische oder politisch-soziale Bezüge aufweist, die i.S. der mehrdimensionalen Aufklärung der Schüler über die komplexe Arbeitswelt im Unterricht angesprochen werden sollten bzw. müßten.

Jede einseitige, nur technische, nur ökonomische oder nur politisch-soziale Betrachtung der Arbeit verstieß gegen die Schnittpunktlage der Arbeit zwischen Technik, Ökonomie und Politik. Sie würde eine Selektion von möglichen Sachverhalten oder Themen bedeuten, die im Begriff der Arbeitsorientierung umfassend angelegt sind.

Die Mehrdimensionalität sollte freilich nicht als Zwang verstanden werden, die den Lehrer mehr unter Druck setzen als ihm helfen würde. Mehrdimensionalität und Aspektierung ist ein Angebot an die Lehrer zur Strukturierung ihres Unterrichts.

Situationsorientierung

Eine am komplexen Phänomen Arbeit orientierte – nicht deduktiv abgeleitete – Didaktik der Arbeitslehre kann nicht auf die Situationsorientierung (MEERTEN 1980) verzichten, auch nicht auf das Prinzip des exemplarischen Lernens oder auf die zahlreichen methodischen Mitteln und Instrumentarien, die in der Arbeitslehrediskussion bisher schon entwickelt wurden. Sie kann insbesondere nicht auf die Situation Beruf (Berufsorientierung) verzichten. Sie muß insofern an den Bedürfnissen, Interessen und Lebensperspektiven der Schüler anknüpfen. Eine solche situative Didaktik unterscheidet sich von einer wissenschaftsorientierten „Ableitungsdidaktik“ und muß *eigenständige didaktische Entscheidungen* fällen u. a. darüber, wie sie die Aspekte gewichtet und welche Situationsfelder sie auswählt. Dafür gibt es letztlich keine anderen logischen oder rationalen Fundamente als Erfahrung, Relevanz und Überzeugungskraft. Um eine sinnvolle und übersichtlich-handhabbare didaktische Strukturierung zu ermöglichen, sollte die Anzahl der Situationsfelder nicht zu groß sein, um nicht desorientierend zu wirken.

Die Arbeits- und Situationsorientierung von Unterricht hat den Vorzug, daß mit dieser Sichtweise die Alltagswirklichkeit systematisch ins Blickfeld gerückt und daß zugleich Betroffenheit, Anschaulichkeit und Lebensnähe des Unterrichts gewährleistet werden kann. Von Bedeutung bleibt, daß der abstrakte Begriff der Arbeit aspektiv erfaßt und situativ verankert wird, um den Schülern die Komplexität und zugleich die Bedeutsamkeit der vermittelten Inhalte, Themen und Intentionen des Unterrichts erkennbar zu machen.

Lernzieldimensionen

Das Stichwort der Qualifikationen, die die Schüler für die spätere Bewältigung von Lebenssituationen brauchen, verweist auf die Lernzielproblematik, die einer eigenständigen, ausgreifenden Erörterungen bedürfte. Hier ist auf den Konsens unter Arbeitslehredidaktikern zu verweisen, daß in der Arbeitslehre kognitive, affektive und instrumentelle Lehr-/Lernziele zusammengehören sollten. Die Praxis- und Lebensnähe der Arbeitslehre weist der dritten, praktischen Lernzieldimension (Handlungsorientierung, Arbeitspraxis) eine besondere Bedeutung zu, wobei die handelnde Auseinandersetzung, das problemlösende Denken und das entscheidungsorientierte Urteil von entscheidendem Gewicht sind.

Auseinandersetzung mit Einwänden

JÜRGEN LACKMANN hat (1981, S. 55 ff.) gegen die Forderung, Arbeit im hier skizzierten Sinne zum didaktischen Zentrum der Arbeitslehre zu machen, vier Einwände vorgebracht. Er meint erstens, daß

– „der empirische Beweis der Einheitsstiftung“ durch ein solches Konzept nicht erbracht sei.

Mir erscheint diese Forderung, jedenfalls zum gegenwärtigen Zeitpunkt – also bevor das Konzept in größerem Maßstab in der Praxis erprobt worden ist –, unangemessen. Was zunächst argumentativ erbracht werden kann, ist Plausibilität und Überzeugungskraft. LACKMANN hat zweitens eingewandt, daß

– das „Konzept einer situationsanalytischen Didaktik“ noch nicht vorliege.

Die Antwort auf diesen Einwand würde eigentlich weitläufige Argumentationen erfordern. Hier kann sie nur knapp erfolgen. Der Einwand kann nicht nur mit der Gegenfrage beantwortet werden, welches Maß an Lebensnähe, Orientierung auf Alltagswirklichkeit und Berücksichtigung von Schülerbelangen andere, an wissenschaftlichen Einzeldisziplinen orientierte Ansätze denn haben und wie dort Kooperation systematisch hergestellt und Integration sichergestellt werden.

Exemplarische Beispiele für das Prinzip der Situationsorientierung bieten die hessische Konzeption der Polytechnik/Arbeitslehre, in Ansätzen auch die niedersächsische Konstruktion eines kleinen Faches Arbeit/Wirtschaft (Arbeitslehre). Auch die Berliner Variante zeigt mit den ausgewiesenen Sachfeldern eine situative Verankerung des Inhaltskanons der Arbeitslehre. Sowohl in Hessen wie in Berlin hat die Arbeitspraxis, die Schülerarbeit, einen hohen Stellenwert. LACKMANN wendet drittens ein, daß

– die Aufgabe, „Arbeit“ zu definieren, „ungelöst“ sei.

Wir haben dazu einige Hinweise gegeben und auf den schul- und schülerorientierten Charakter einer solchen Definition aufmerksam gemacht. Es muß kein Fehler sein, wenn der Arbeitsbegriff in der Arbeitslehre noch nicht zu einem klaren Kategoriensystem geführt hat. Damit wurde der Offenheit und dem Interpretationspluralismus Raum gegeben. Das Verlangen nach klaren Definitionen und Maßstäben bleibt gleichwohl verständlich. Es ist aber auch darauf zu verweisen, daß Definitionen Orientierungen geben und Intentionen vermitteln, nicht aber dem Lehrer ein neues Schnürkorsett anlegen sollten. Auch in der Arbeitsorientierung sollte es keine Monopoldefinition geben, sondern es ist für Offenheit zu plädieren.

Der vierte Einwand von LACKMANN bezieht sich darauf, daß

– die dreifache Lernzielbestimmung und die vorgeschlagenen Methoden der Arbeitslehre „nicht typisch“ für die Arbeitslehre seien und daher als Katalysatoren der Arbeitslehre „in der Praxis noch nicht“ genügen.

Dieser Kritik ist mit Einschränkungen zuzustimmen. Es muß jedoch betont werden, daß die hier favorisierte Lernzielabstufung und die Methodenvielfalt gerade der Handlungsorientierung in der Arbeitslehre einen besonderen Stellenwert verleihen.

Insgesamt ist LACKMANN zuzustimmen, daß die Arbeitslehre es mit vielfach, nämlich normativen, inhaltlichen, didaktischen und operativen Interdependenzproblemen zu tun hat. Dieser Sachverhalt wird sicherlich in der zukünftigen didaktischen Forschung eine besondere Rolle spielen müssen. Das Interdependenzproblem wird sich jedoch als um so schwieriger lösbar erweisen, je mehr sich im Lernbereichskonzept die Verfachlichung durchsetzt, die Verselbständigung der Fächer im Prozeß ihrer Selbstlegitimation zunimmt und die Konkurrenz der Fächer die zentrale Aufgabe der Integration aus dem Blickfeld verdrängt. Demgegenüber kann ein von vornherein didaktisch angelegtes Konzept integrierend wirken und Diffusionstendenzen auffangen helfen.

Ein zweites Problem auf das hier einzugehen ist, bezieht sich auf den Stellenwert von Arbeitspraxis in der Schule.

Gerhard GERDSMEIER (1981, S. 241 ff.) zweifelt, ob die Lebenswirklichkeit der Arbeit, der Arbeitspraxis, in der Schule dargestellt und nachvollziehbar gemacht werden kann. Er hat in Konsequenz seiner Skepsis empfohlen, auf den Versuch zu verzichten, praktische Arbeit in die Schule zu integrieren.

Gottfried FEIG (1983) hat im Anschluß an GERDSMEIER empfohlen, nicht Arbeitspraxis, sondern die „Praxiserkundung“ zum zentralen didaktisch-methodischen Prinzip von Arbeitslehre zu erheben.

Heinz DEDERING (1983, S. 63 ff.) schlägt vor, Polytechnik/Arbeitslehre mit dem Lernbereich Gesellschaftslehre/Politik zu verbinden, also einen neuen, breiten sozialwissenschaftlichen Fachbereich mit gesellschaftlicher Konfliktorientierung zu entwickeln. Er soll den Namen „Polytechnik/Politik“ tragen. Seine Schwerpunkte sollen sein: 1. Haushalt/ Freizeit, 2. Arbeit/Beruf und 3. Öffentlichkeit.

Auf GERDSMAIER ist zu entgegnen, daß der Begriff Arbeit in der arbeitsorientierten Arbeitslehre

1. einen thematischen Inhaltsbereich absteckt und
2. zugleich als ein gegenständlicher Handlungszusammenhang zu verstehen ist.

Es geht bei Arbeit, in gegenständlicher Definition als Arbeitspraxis, nicht um die schlichte Abbildung von Wirklichkeit, sondern um die Anbahnung eines Verständnisses und um die Vorbereitung der Schüler auf die Lebenswirklichkeit. Es geht also um eine „didaktisch strukturierte Verbindung von Unterricht und praktischer Arbeit“ (F. ROTH, 1982), d. h. um ein Anknüpfen an die „lebensweltliche Erfahrung“ und daraus erwachsenden bzw. darauf aufbauenden Reflexionsprozessen (J. ROTH, 1983). Gegen den Verzicht auf praktische Schülerarbeit hat GÜNTER REUEL (1980, 1981) vehement und wohl im Ganzen überzeugend argumentiert.

Ein Argument freilich bleibt durchschlagend, daß Schülerarbeit nicht nur als „Simulationsspiel“ vollzogen werden kann, sondern daß dazu schulorganisatorische Vorbedingungen, apparative Ausstattungen und zugängliches Verbrauchsmaterial gehören. Nur an wenigen (Gesamt-) Schulen sind diese Voraussetzungen (einigermaßen) erfüllt.

Zur Argumentation von FEIG ist anzumerken, daß Praxiserkundung bei fehlenden räumlichen, apparativen und materialen Voraussetzungen ein Ausweg sein kann. Jedoch sollte der Ausweg selbst nicht schon zum Prinzip erhoben werden. Damit würden die politisch Verantwortlichen und die Schulverwaltungen schon – im Vorgriff – aus ihrer weiterreichenden Verantwortung für dieses Fach entlassen werden. Zudem sollte nicht denjenigen Tendenzen nachgegeben werden, die Arbeitslehre auf die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Betriebspraktikums, so wichtig dieses ist, beschränken wollen.

Gegen die Interpretation der Arbeitslehre als Teil der politischen Bildung durch DEDERING und gegen die Einführung eines neuen Superfachbereichs Polytechnik/Politik stechen alle Argumente, die auch gegen eine Vereinnahmung der Arbeitslehre durch eine verengte ökonomische Bildung oder durch eine reduzierte technische Bildung sprechen. Zusätzlich bleibt anzumerken, daß es gerade der Sozialkunde/Gesellschaftslehre (und auch der Wirtschaftslehre) an der dritten der praktischen Lernzieldimension mangelt. Die Gefahren einer „Verkopfung“ und der Entfremdung von der lebensweltlichen Erfahrung würden sich nur noch vergrößern. Diesen Gefahren unterliegt die Arbeitslehre schon genug.

Die Definition der Arbeit als Inhaltsbereich verweist einerseits auf die Erschließung mit gleichsam klassischen Lehr-Lernmethoden, während gerade die gleichzeitige Interpreta-

tion der Arbeit als gegenständlicher Handlungszusammenhang, als Arbeitspraxis, auf das neuartige Moment der Arbeitslehre verweist.

Im Widerspruch zu den ursprünglichen Bemühungen der Bildungsreformer würde der Verzicht auf diese Ebene u. E. die dreifache Kluft:

- zwischen allgemeiner Schulbildung und spezieller Berufsbildung
- zwischen theoretischem Unterricht und praktischer Arbeit und
- zwischen den gesellschaftlichen und den naturwissenschaftlichen Fächern weiterhin bestehen lassen.

Literatur

- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Arbeitslehre-Gutachten. Schriften zur Bildungsplanung 32, Bonn 1979.
- Derbolav, J.: Was heißt „wissenschaftsorientierter Unterricht“?. In: ZfPäd., (1977), S. 935 ff.
- DEDERING, H.: „Arbeit“ als didaktisches Zentrum der Polytechnik/Arbeitslehre – Zur Kritik an den hessischen Rahmenrichtlinien und Schlußfolgerungen. In: Ders.: FEIG, Gottfried (Hrsg.): Polytechnik/Arbeitslehre. Zur Theorie und Praxis eines neuen Schulfaches in Hessen. Bad Salzdetfurth 1982, S. 63 ff.
- FAMULLA, G. E.: Arbeitsökonomie als Studienschwerpunkt in Lehramtsstudiengängen. In: Mehrwert (1979) 20.
- FEIG, G.: Entmythologisierung der Ökonomie in der Ausbildung von Polytechnik-Lehrern. In: SCHOENFELDT, Eberhard (Hrsg.): Polytechnik und Arbeit, Bad Heilbrunn 1981, S. 74 ff.
- ders.: Wissenschafts- und Praxisorientierung. Eine Analyse für die Arbeitslehre, Frankfurt–Bern–New York 1983.
- GATTERMANN, H.: Entwurf einer didaktischen Theorie der Arbeit als Grundlage für eine praxisnahe Curriculum-Entwicklung der Arbeitslehre. Frankfurt–Bern 1983.
- GERDSMEIER, G.: Arbeit – ein Spiel?: Simulationsspiele zum Bereich Arbeit. In: IMMLER, Hans (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Arbeit. Bad Heilbrunn 1981, S. 241 ff.
- GORS, D./WERNER, P. (Hrsg.): Arbeitslehre und Schulpolitik. Was Lehrer nicht lernen sollten. Köln–Frankfurt 1976.
- HENDRICKS, W./REUEL, G./ZIEFUSS, H.: Stand und Entwicklungstendenzen der Arbeitslehre aus Lehrersicht. In: Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht (Hrsg.): Kongreß für Arbeitslehre. Bad Salzdetfurth 1982, S. 391 ff.
- HENDRICKS, W.: Aktuelle Tendenzen in der Arbeitslehre. In: d-atw (1980) 1, S. 3 ff.
- (HIBS) Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung: Empfehlungen für die Fachkonferenzen zur Umsetzung der Rahmenrichtlinien Polytechnik/Arbeitslehre. HIBS-Info Nr. 2/79. Wiesbaden 1979.
- HIMMELMANN, G.: Arbeitsorientierte Arbeitslehre. Opladen 1977.
- ders.: Kooperation in der Arbeitslehre. In: d-atw (1980) 3, S. 63 ff.
- ders.: Arbeitsbegriff und Fachprinzip. In: Die Arbeitslehre, (1978) 3, S. 117 ff.
- ders.: Historische Entwicklung des AWT-Bereichs (in Niedersachsen). In: Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht. Kongreß für Arbeitslehre, Bad Salzdetfurth 1982, S. 3 ff.
- ders.: Arbeit – Schlüsselkategorie der Arbeitslehre?, Vortrag. 5. Fachtagung der Gesellschaft für Arbeit, Technik, Wirtschaft im Unterricht, 20.–23. 02. 1984 in Berlin (erscheint im Tagungsband).
- IMMLER, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Arbeit. Bad Heilbrunn 1981 (vor allem die Beiträge von KIESSLER, OTFRIED: Arbeit in der Wirtschaftsdidaktik, S. 27 ff. und DRÖGE, R./NEUMANN, G.: Zur Begründung eines arbeitsorientierten Wirtschaftslehreunterrichts, S. 46 ff.).
- LACKMANN, J.: Zur „Kopernikanischen Wende“ der Arbeitslehre. In: d-atw (1981) 4, S. 55 ff.
- LENZEN D.: „Alltagswende“ – Paradigmawechsel?. In: ders.: Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980, S. 7 ff.
- MEERTEN, E.: Der situationsorientierte Curriculumansatz. Königstein 1980.
- Offe, Claus: Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie?. In: Mattler, Joachim (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft. Frankfurt 1983, S. 38 ff.

- REUEL, G.: Produktive Arbeit im Arbeitslehreunterricht. In: Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Gesellschaft für Arbeit, Technik, Wirtschaft im Unterricht. Bericht der 3. Fachtagung: Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Didaktik. Bad Salzdetfurth 1981, S. 162ff.
- ders.: Rettet die Schülerarbeit, es gibt keinen Ersatz. In: Die Arbeitslehre (1981) 4, S. 179ff.
- ROTH, F.: Zur Theorie-Praxis-Verbindung im Unterrichtsfach Polytechnik/Arbeitslehre. In: DEDE-RING, H./FEIG, G. (Hrsg.). Polytechnik/Arbeitslehre. Bad Salzdetfurth 1982, S. 13ff.
- ROTH J.: Arbeitslehre und lebensweltliche Erfahrung. In: d-atw (1983) 3/4, S. 217ff.
- SCHOENFELDT, E. (Hrsg.): Polytechnik und Arbeit. Beiträge zu einer Bildungskonzeption. Bad Heilbrunn 1979.
- SCHAMM, A.: Zur Frage der Herkunft von Wert und Begriff „Arbeitslehre“. In: Pädagogische Rundschau (1970) 4, S. 320ff.
- SCHWEGLER, J.: Zur politischen Kontroverse um die Arbeitslehre. Frankfurt-Köln 1974.
- STRATMANN, K. W.: Darum „Arbeitslehre“. In: Die Arbeitslehre (1972) 1, S. 1ff.
- VOHLAND, U.: Grundlagen der Arbeits- und Wirtschaftslehre. Düsseldorf 1981.
- WIEMANN, G.: Die Arbeitslehre in der Hauptschule, in: Arbeitslehre – Standpunkt und Meinungen, hrsg. v. Gesamtverband Niedersächsischer Lehrer. Hannover 1967, S. 23ff.
- ders.: Der berufspädagogische Ansatz der Arbeitslehre. In: Die Arbeitslehre (1979) 2, S. 57ff.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Gerhard Himmelmann, Erziehungswiss. Fachbereich der Techn. Universität Braunschweig, Bültenweg 74/75, 3300 Braunschweig

Schule, Arbeit und Beruf aus der Sicht Auszubildender – Perspektiven für die Arbeitslehre

Vorbemerkung

Die Daten, auf die in diesem Beitrag Bezug genommen wird, beziehen sich hauptsächlich auf die von ZIEFUSS/LIENKER durchgeführte empirische Untersuchung mit dem Titel: „Jugend zwischen Schule und beruflicher Praxis“ (1983). Die hier ausgesprochenen Fragen sind fast ausschließlich in Einzelgesprächen und Gruppendiskussionen mit Auszubildenden erörtert worden. An der Fragebogenerhebung nahmen insgesamt 2793 Auszubildende vom 1. bis zum 4. Ausbildungsjahr aus allen Bundesländern teil. Unsere Hauptfragerichtung lautete: Bereitet die derzeitige Allgemeinbildung hinreichend auf die Berufswahl und Berufsfindung vor und vermittelt das berufliche Bildungsangebot im Betrieb und der Berufsschule dem Auszubildenden eine fachliche und allgemeine Grundlagenaufqualifikation?

Schule als Vorbereitung auf die Arbeitswelt

Familie und Schule gelten nach wie vor aus der Sicht der Jugendlichen, die sich in einem Ausbildungsbetrieb der Industrie befinden, als die wichtigsten Bezugsgrößen bei der Festlegung ihrer Sicht auf Arbeit und Beruf, bei der Entscheidung über den zu wählenden Beruf und Betrieb. In Familie und Schule geschieht nach wie vor die Sozialisation der Heranwachsenden für eine berufliche Arbeit, wie sie aus der Sicht der Eltern und Lehrer wahrgenommen und in Handlungen umgesetzt wird.

Offensichtlich bilden die spezifischen Lebensbedingungen der Eltern, ihre beruflichen Biographien, ihre einschlägigen Erfahrungen aus der Arbeitswelt sehr eindringliche Entscheidungsmuster für junge Menschen aus, die auch jenen Orientierungshilfen widerstehen, die ihnen in dieser Hinsicht aus stabilen Außenbindungen, wie z. B. peer groups zufließen. Damit ist der Meinung zu widersprechen, daß die Bedeutung der Familie bei der Vermittlung von Berufsvorstellungen historisch überholt sei (wie z. B. bei OTTOMEYER, 1977).

Nicht so stark wie die Familie schätzen die Auszubildenden die Vorbereitungsleistung der Schule auf die Arbeitswelt ein. Nach unserem Verständnis bestimmen in ihr weniger die emotional als vielmehr die normativ gefaßten Signale der Lehrer, vermittelt über Lehrinhalte und Lehrformen, das Verhältnis der Jugendlichen zur Arbeit. Diese vorberufliche Sozialisation, sich Arbeitsanforderungen und -belastungen diszipliniert zu stellen, bleibt den Jugendlichen unbewußt. Sie bewerten vielmehr die Aufklärungsleistung der Schule über die Arbeitswelt, und diese ist aus ihrer Sicht unzureichend. Nur die Angebote des Berufswahlunterrichts im Rahmen der Arbeitslehre empfinden sie in bezug auf eigene Erkundungen und Betriebspraktika als besonders hilfreich in der Berufswahl.

Im Erhebungszeitraum gaben wirtschaftliche und technische Rahmenbedingungen den Ausschlag für den tatsächlich ergriffenen Ausbildungsberuf. Etwa ein Drittel der Befrag-

ten konnten sich nicht den Berufswunsch erfüllen, der in Beratung mit den Eltern angestrebt worden war. Es wurde der Beruf ergriffen, der gerade zur Verfügung stand. Die Schüler erkannten die mißliche Lage bei der Wahl eines Ausbildungsberufs und paßten ihre Berufswünsche den veränderten Bedingungen an. Das heißt, sie brachten den gewählten Beruf mit den eigenen Interessen, Fähigkeiten und Neigungen in Übereinstimmung. Ergänzend legitimierten sie ihre Berufswahl über die in der Familie erworbenen Maßstäbe wie Autonomie-, Qualifikationsniveau und Anwendungsfähigkeit des Berufs; Qualität der Ausbildungseinrichtung sowie Krisensicherheit des Berufs und Betriebs.

Diese kurzen Informationen sollen den Blick für die Problematik einer doppelten Ambivalenz schärfen, in der der Jugendliche lebt. Die Doppelung der Ambivalenz ergibt sich aus dem widersprüchlichen Verhalten des Elternhauses und der Schule auf der einen, den Selbstbildern und Erfahrungen der Jugendlichen auf der andere Seite.

Die Schule ist einerseits nach wie vor durch deutliche Distanz zur Arbeitswelt gekennzeichnet – sie findet im allgemeinen keinen Umgang zu ihr; andererseits ist ihre Distanz zur Arbeitswelt insofern zu gering, als sie nicht zu kritischer Reflexion über diese Arbeitswelt verhilft.

Ferner werden die Jugendlichen durch Mitgliedschaften in „peer groups“ und anderen, kulturell oder sozial eingefärbten Gruppierungen sowie durch Medien auf eine meist düster skizzierte Welt vorbereitet (vgl. SHELL-Studie).

Das erste Resümee, das in Verbindung zu unserer Untersuchung steht, wollen wir in Form einer Empfehlung fassen. Die Schule sollte – wenn sie eine wirkungsvolle Vorbereitung auf die Arbeitswelt anstrebt –, u. a. folgende Orientierungshilfen anbieten:

- Sozial- und individualpsychologische Beratung in der Berufswahl, Aufarbeitung der beruflichen Sozialisation und Mobilität, Einbeziehung des Elternhauses.
- Vermehrte Betriebspraktika, die in enger Kooperation mit den Betrieben erfolgen, aber nicht in den Betrieben aufgehen. Schule muß Ort der Reflexion sein. Die Betriebspraktika dürfen außerdem nicht zu geschlechtsspezifisch auf die männlichen Jugendlichen ausgerichtet werden.
- Vermittlung von Erfahrungen handwerklicher Arbeit sowie ästhetischen Gestaltens und Rezipierens, als Gegengewicht gegen die (notwendige) Zweckrationalität und Spezialisierung als Kennzeichen beruflicher Arbeit in einer Zivilisation.
- Fachberufliche Tätigkeit im 10. Schuljahr (Spezielle Arbeitslehre).

Die Zukunft von Arbeit und Beruf

Aus den Ergebnissen der von uns durchgeführten Tiefeninterviews fassen wir einige Begründungen, Assoziationen und Gefühlsäußerungen zum Verständnis von *Arbeit* aus der Sicht Jugendlicher zusammen.

Arbeit

- ist notwendig, da man Geld für den Lebensunterhalt verdienen muß;
- ist, wenn man 8 Stunden oder länger im Betrieb sitzt;
- ist auch das, wofür man kein Geld bekommt, z. B. die Erledigung der Schulaufgaben;
- ist das, wobei man schmutzig wird, mit den Händen etwas tut, sich körperlich einsetzt;
- hat etwas mit dem Vermeiden von Mißerfolg zu tun; jeder kann sehen, wenn man Ausschuß macht. Manchmal habe ich Angst, in den Betrieb zu gehen;

- hat etwas mit Ansehen und Erfolg zu tun. Man versucht, einen angesehenen Beruf zu erlernen;
- ist wichtig; leider können nicht mehr alle einen Ausbildungsplatz oder Arbeitsplatz finden. Heute muß man sich sehr bemühen, eine gute Arbeit zu finden;
- hat etwas mit Mühsal, mit einer Aufgabe zu tun, die man nicht gern übernimmt. Man muß sich körperlich und geistig mit einer Sache auseinandersetzen, die anderen dient. Ich bin froh, wenn ich nicht zur Arbeit muß;
- in der Ausbildung leistet man noch keine echte Arbeit. Man trägt für das, was man tut, noch nicht die volle Verantwortung. Ich mache auch schon mal private Arbeiten, die ich selbständig ausführe;
- macht Spaß, ist spannend, wenn man Aufgaben übernehmen kann, die andere nicht können oder nicht so gut können;
- verändert sich; man muß immer etwas hinzulernen.

Das Bild von Arbeit, das sich in den Antworten abzeichnet, ist trotz unterschiedlicher Schwerpunktauslegungen relativ einheitlich. Arbeit ist ein notwendiges Übel, und ihre Entwicklung wird entweder mit einem stark unterdrückten Unbehagen oder völlig unkritisch – was die Regel ist – als notwendig und zwangsläufig gesehen, etwa in folgendem Sinne: Die Maschinen dienen den Menschen, nehmen ihnen schwere und schmutzige Arbeit ab, man kann in der Gruppe arbeiten und gemeinsame Entscheidungen treffen.

Ein Teil der Jugendlichen jedoch, nämlich diejenigen, die ihre Kontakte untereinander durch technische und organisatorische Umstellungen im Betrieb verlieren, lassen eine negative Grundeinstellung gegenüber Arbeitsplätzen, die in der Öffentlichkeit gewöhnlich als anforderungsreich und damit attraktiv gelten, durchscheinen. Sie suchen ihre Kontakte und Bestätigungen außerhalb der Fabrikttore, in einer ganz anderen Welt. Ihnen ist es ziemlich gleichgültig, wohin sich diese durchrationalisierte Sphäre der Arbeitswelt entwickelt, sie haben sich bereits von ihr isoliert, sie sind dort nur noch körperlich und funktionsmäßig zugegen.

Die Mehrheit der Jugendlichen ist jedoch systemtreu, glaubt an den Erfolg, nutzt Möglichkeiten zum Weiterlernen, akzeptiert die neuen Techniken als notwendig und sieht ohne Furcht in die Zukunft. Das Selbstbild sieht – grob gezeichnet – etwa so aus:

- „wenn ich Leistung zeige, bin ich den Anforderungen gewachsen. Man muß sich durchsetzen, lernen und umlernen“;
- „die Maschinen kann ich kontrollieren, sie dienen mir; ich kann entscheiden, was sie zu tun haben“;
- „die Maschinen arbeiten schneller und genauer als ich, deshalb muß ich deren Arbeitsweise, Leistungsfähigkeit und Aufbau kennen“.

Auf eine ideologiekritische Analyse dieses Deutungsmusters möchte ich hier verzichten. Die scheinbare Verfügbarkeit über die „lieben Robbys“ suggeriert für viele Jugendliche das Gefühl von Macht, nur für wenige Ohnmacht und Kälte.

Sieht man von der Sicht der Jugendlichen ab, so stellt sich Rationalisierung, um die es hier geht, als das betriebliche Mittel zur Erhöhung der Produktivität der verwerteten Arbeit dar. Das ständig wachsende Rationalisierungspotential läßt m.E. wenig Raum für die Verwirklichung der bei einem Teil der Jugendlichen vorhandenen, optimistischen Vorstellungen von künftigen technischen Entwicklungen und ihren vermeintlich positiven Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen, die These aber, daß die Freisetzungseffekte der Rationalisierung langfristig durch Entstehung neuer Arbeitsplätze ausgeglichen werden könnten, ist umstritten. Die Zahlen des Ifo-Instituts (1960–1980) zeigen jedenfalls anschaulich ein Ansteigen der jährlichen Freisetzungsraten durch arbeitssparende Effekte mittels technisch-organisatorischer Umstellungen. Wie weit die positiven Möglichkeiten der Rationalisierung – die Humanisierung der Arbeit – realisiert werden können, ist also mindestens fraglich.

Wir können hier nur mutmaßen, daß die Diskussion um die Rationalisierung und Ausweitung der Arbeit bei weiterer Perfektionierung von Elektronik und EDV zu einer verschärften Auseinandersetzung um die inhaltliche Ausdeutung des Arbeitsbegriffs führen wird. Es ist nicht abzusehen, welche Entwicklung die Rationalisierung nimmt. Man kann jedoch vermuten, daß die Verweilzeit im „Reich der Notwendigkeit“ weiter abnimmt, und es ist möglich, daß sich wachsende gesellschaftliche Gruppen herausbilden, die zugunsten der Pflege der Arbeit als Quelle des Reichtums und Grundlage menschlicher Größe und Selbstverwirklichung (Arbeit als Bildung) den Verzicht auf einzelwirtschaftliche Produktivitätssteigerungen fordern und durchzusetzen versuchen.

Der Arbeitsbegriff in fachdidaktischen Konzeptionen und Lehrplänen (Skizze)

Schon bei einem kurzen Blick auf die Verwendung des Arbeitsbegriffs in den Arbeitslehrekonzeptionen der Richtlinien und Lehrpläne der Länder der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlins wird die überwiegende Schwerpunktausrichtung deutlich: Es geht nicht, wie man meinen möchte, um Arbeit als zentralen Begriff der Arbeitslehre, sondern um die Vorbereitung auf die Berufswahl, wobei die Vermittlung berufskundlicher Informationen vorrangig erscheint. Zudem ist für den Gesamtbereich Berufsorientierung im Rahmen der Arbeitslehre eine gegenüber den anderen Teilgebieten stärkere Außenkoppelung an berufsorientierende Maßnahmen und Informationsangebote außerschulischer Instanzen kennzeichnend, insbesondere der regionalen Arbeitsämter/Berufsberatungen, aber auch Kammern und Verbände (BRASZEIT 1981). Neben der Berufsorientierung stehen die meist auf Eigenständigkeit bedachten Bereiche „Technik“ und „Wirtschaft“. Wenn über Arbeit gesprochen wird, so handelt es sich in der Regel um ökonomische oder technische Interpretationen der Arbeitsteilung, Arbeitsorganisation, Rationalisierung, Automation und Arbeitsplatzgestaltung. Konsequenzen aus der bei Einführung der Arbeitslehre genannten Begründung, „Arbeit als Bildungsprozeß“ zu verstehen, lassen die derzeit gültigen Lehrpläne kaum noch erkennen. Arbeitslehre erscheint in den Lehrplänen entweder als Konglomeratfach oder als Klammerfach (Technik/Wirtschaft [Arbeitslehre]) fachwissenschaftlich ausgewiesener Disziplinen.

Die wissenschaftliche Diskussion um die Konzeptualisierung der Arbeitslehre steckt u. E. immer noch in den Anfängen.

Obwohl jüngere wissenschaftliche Arbeiten zur Arbeitslehre den Arbeitsbegriff unter verschiedenen, überwiegend historischen Blickwinkeln diskutieren, leisten sie noch wenig für die systematische Weiterentwicklung der Didaktik der Arbeitslehre.

Auch auf der Unterrichtsebene ist das Bild der „Arbeitslehre“ unausgeglichen. Von 284 im Jahre 1980 ausgewerteten Unterrichtseinheiten (-entwürfen/-modellen) zur Arbeitslehre entfielen 16,8% auf den Bereich „Beruf“ (Berufswahl, Berufswechsel, Berufsentwicklung etc.) und nur 9,2% auf den Bereich „Arbeit“ (Jugendarbeitslosigkeit, Arbeitsrecht, Arbeit und Herrschaft). Facetten der Arbeit wurden unter technischen oder wirtschaftlichen Gesichtspunkten (Produktionstechnik, wirtschaftlich-technischer Wandel, Mensch und Mechanisierung) in 19,6% der vorgefundenen Unterrichtseinheiten angesprochen. Obwohl nach Meinung der Lehrer „Arbeit“ als didaktischer Leitbegriff der Arbeitslehre anzusehen ist (vgl. ZIEFUSS, HENDRICKS, REUEL 1983), taucht Arbeit als Lerngegenstand der Arbeitslehre kaum auf. Arbeit scheint sich in verschiedenen Inhalts-

dimensionen (Politik, Technik, Ökonomie) oder Situations- bzw. Lernfeldern (Arbeit und Beruf im Industriebetrieb, Handwerk, Handel etc., bzw. Beruf, Familie, freie Zeit, Öffentlichkeit) zu verflüchtigen.

Eine Ausnahme stellt die Arbeitslehrekonzeption der Hibernia-Schule dar. Sie setzt auf den bildenden Charakter der Arbeit im gewerblichen und privaten Bereich und verankert sie als Praxis im Erfahrungsbereich der Schüler. So wird eine nur ökonomische oder technische Betrachtungsweise der Arbeit ausgeschlossen (RIST/SCHNEIDER 1977).

Einige Konsequenzen für einen didaktischen Ansatz: „Arbeitslehre zwischen Arbeit und Freizeit“

Hier kann natürlich keine umfassende neue Arbeitslehrekonzeption entwickelt werden. Ich möchte mit einigen Vorschlägen die Chance nutzen, die zur Zeit für eine Neubestimmung der Arbeitslehre als allgemeinbildendes Unterrichtsfach besteht.

Wir befinden uns in einer historischen Situation, die durch neuartige Entwicklungen in der Arbeitswelt, durch hohe Arbeitslosigkeit, besonders Jugendarbeitslosigkeit, mehr freie Zeit, zunehmende Distanzierung von Gefühl und Sinnlichkeit, Überschwemmung mit Informationen und durch den Ruf nach mehr und besser angepaßter Bildung gekennzeichnet ist. Für viele Menschen steht Arbeit nicht mehr im Zentrum des Lebens. Es ist die Rede von der Umverteilung der Arbeit, den Grenzen der Arbeitsgesellschaft, der Menschenfeindlichkeit der Technikmacher, vom Wachstumsverzicht, den Grenzen der Naturressourcen, der Umweltverschmutzung und -zerstörung, der Daten- und Textverarbeitungsgesellschaft, der Verschärfung von Kontrollen und dem sinnlosen Lernen überholter Wissensbestände.

Angesichts der notwendigen Neuorientierung hat die Arbeitslehre die Chance, bei der Vermittlung von grundlegenden Fähigkeiten, Kenntnissen und Vorstellungen mitzuwirken, die nicht nur für das Leben in der Arbeitswelt, sondern auch für das Leben in Freizeit und Politik wichtig sind. Nicht nur das Bücherlesen und die Diskussion führen zu neuen Einsichten, sondern auch die praktische Auseinandersetzung mit einem Moped, einem Computer oder einem Werkvorhaben. Wichtig ist nur, daß diese Erfahrungen nicht auf der unreflektierten Ebene der Unmittelbarkeit von Schülererfahrungen bleiben. Arbeitslehre muß genügend Zeit für eine reflexive Besinnung über die eigene Tätigkeit lassen. Dabei sollte Arbeitslehre nicht zur Erweiterung der Stofffülle beitragen, sondern sich um den „Aufbau von Verständigungskategorien an exemplarischen Stoffen“ (GIESECKE 1983) bemühen.

Im Rückbezug auf unsere empirischen Untersuchungen möchte ich festhalten, daß es notwendig ist, den Gegenstand der Arbeitslehre genauer als bisher zu fassen und ihn auch für Schüler begreifbar zu machen.

Der Gegenstand der Arbeitslehre besteht m. E. in der Aufklärung der Bedingungen, unter denen Arbeit heute in Beruf und Freizeit geschieht. Arbeit ist nicht auf instrumentales (praktisches) Tun im Sinne einer passiven Regelbefolgung zu begrenzen, sondern auf Aufgaben auszudehnen, die selbständige Initiativen und Eigenverantwortung fördern. So gesehen, ist Arbeitslehre die Lehre von den Bedingungen, unter denen Arbeit (als Erwerbs- oder Gebrauchsarbeit) sich entfaltet, bestimmt oder verrichtet wird. Diese Aufklärung geschieht zu einem erheblichen Teil durch praktische und produktive Arbeit

in Schule, Betrieb und Haushalt; sie beinhaltet den Erwerb handwerklich-technischer Grundfertigkeiten. Arbeit kann also nur unter bestimmten Bedingungen „Bildungsmittel“ in der allgemeinbildenden Schule werden. Ich gehe dabei von folgenden Einschätzungen aus:

- Arbeit bezieht sich auf theoretische und praktische Tätigkeiten im Betrieb, Beruf, Haushalt und in der freien Zeit. Herauszuarbeiten sind die Unterschiede zwischen Erwerbsarbeit und Gebrauchsarbeit.
- Die Tätigkeit an einem Gegenstand im Arbeitslehreunterricht ist in Abhängigkeit von den eingesetzten Mitteln (Methoden, Verfahren) und der Arbeitsorganisation (Kooperation, Kommunikation) zu variieren und zu reflektieren.
- Arbeit und Freizeit gehören neben anderen Schlüsselbegriffen wie Beruf, Betrieb, Technik, Qualifikation, Haushalt und Konsum zu den Eckpfeilern der Arbeitslehre, wobei das Nebeneinander von verpflichtenden und freien Tätigkeiten sowie ihre gegenseitige Verflechtung und Bedeutung als konkrete Erfahrung zu ermöglichen ist.
- Arbeit hat eine politische, wirtschaftliche, psychologische und kulturelle Bedeutung. Die Bewertung von Arbeitsergebnissen (z. B. von Technostrukturen) bleibt unzureichend, wenn der Arbeitsprozeß vom Arbeitsergebnis getrennt wird.
- Arbeit verliert weitgehend ihren Wert als Bildungsmittel, wenn Schule die Arbeitswelt ungebrochen reproduziert. Arbeitslehre muß sowohl Nähe als auch Distanz zur Arbeit erlauben.

Die nachfolgend genannten interpretativen Schlüsse aus der erwähnten Studie können m. E. einige Perspektiven für die Entwicklung der Arbeitslehredidaktik zeigen.

Arbeitslehre steht zwischen einer geronnenen Macht an Gesamtkenntnissen einerseits und einer Funktionalisierung von Individualkenntnissen andererseits

Sofern die Anpassung der individuellen Kenntnisse und Fähigkeiten an den Entwicklungsstand der Produktionsmittel ungebrochen weiterläuft, sich aber in ihren individuellen Leistungen nur an den partikularen Erfordernissen der technischen Entwicklung der Produktionsanlagen „ihres“ jeweiligen Betriebes ausrichten, während gleichzeitig, gesamtgesellschaftlich gesehen der Umfang der materiell umgesetzten Kenntnisse in den Gegenständen/Prozessen der Technik/Technologie zunimmt, so wird eine unüberbrückbare Kluft zwischen dem akkumulierten Wissen und Können der Gesamtarbeitskraft (zum größten Teil vergegenständlicht) und den individuellen Leistungsfähigkeiten entstehen.

Für die theoretisch weniger Geförderten und „Begabten“ kann diese Entwicklung langfristig einen weitgehenden oder völligen Ausschluß aus der industriellen Produktion bedeuten, wenn ihnen die allgemeinbildende Schule nicht zur Fähigkeit, qualifizierte Berufsausbildungswege einzuschlagen, verhilft. Die Arbeitslehre muß für diese Schüler ein eigenes Profil entwickeln und organisatorische Angebote zur Einbeziehung der Betriebe in die Grundlagenausbildung unterbreiten, die weit über die jetzigen Betriebserkundungen und Betriebspraktika hinausweisen. Nur eine enge Kooperation zwischen Schule und Betrieb ermöglicht, zentrale Aspekte des heutigen Berufslebens im Betrieb zu erfahren und in der Schule zu reflektieren. Eine Repräsentation der komplexen Arbeitswelt ist in der allgemeinbildenden noch in der berufsbildenden Schule allein weder möglich noch sinnvoll.

Arbeitslehre zwischen neuen Formen selbständiger und abhängiger Heimarbeit

Vor einigen Jahren war es oft schwierig, kurzfristig einen Handwerker ins Haus zu bekommen, und die Preise für solche Arbeiten stiegen enorm. In der Reaktion auf diese Entwicklung stellten erst findige Bastler und Kleinbetriebe, dann auch zunehmend große Industriebetriebe Werkzeuge und Materialien her, die Selbstbedienung und Eigenarbeit ermöglichten. Heimwerkermärkte schossen wie Pilze aus dem Boden. Große Einrichtungshersteller vereinfachten den Aufbau ihrer Möbel so, daß mit Hilfe mitgelieferter Anbauanleitungen und Werkzeuge die Einzelteile selbst zusammengebaut werden konnten. Die Rationalisierung der Fertigung bei den Zulieferbetrieben lief parallel mit der Entwertung handwerklich-technischer Arbeit ihrer Beschäftigten einerseits, gleichzeitiger Zunahme begrenzter Kenntnisse in der Handhabung von Werkzeug und Materialien durch Laien andererseits. Neben der „Heimwerkerei“ kommt in jüngster Zeit die „elektronische Heimarbeit“ auf. Die heute vielfach in Büros verbreitete Bildschirmterminalarbeit steht schon vor der Wohnungstür. Ebenso möchten die Banken, Versicherungen und der Handel ihre Leistungen auch direkt im häuslichen Umfeld abrufen lassen.

Für die Didaktik der Arbeitslehre gewinnen die hier angedeuteten neuen Formen der Heimarbeit zentrale Bedeutung. *Selbstbedienung* im Sinne des Zugangs zu Informationen, Werkzeugen und Materialien sowie *Selbstorganisation* der Arbeit gehören zu den tragenden Begriffen bei einer Neufassung des Versuchs, die Arbeit als Gegenstand der Arbeitslehre zu beschreiben. So wird praktische Arbeit nicht mehr vordringlich unter dem Leitgesichtspunkt der Berufsvorbereitung, sondern als eine allgemeine, nützliche und produktive Qualifizierungsmöglichkeit gesehen. Diese nicht industrienähe, mehr an handwerkliche Fertigkeiten anknüpfende Tradition im neuen Gewand macht also Arbeit als Erziehungsmittel nicht überflüssig, sondern gibt die Chance, vernachlässigte Anforderungen an menschliche Leistungen zu pflegen und damit einer Spaltung zwischen Theoretikern und Praktikern zu begegnen. Nach diesem Verständnis muß die Arbeitslehre Schüler aller Schulformen befähigen, Aufgaben übernehmen zu können, die vormalig im Handwerk und im Dienstleistungsbereich von Erwerbstätigen in ähnlicher Form, aber unter entfremdeten Bedingungen erbracht wurden.

Arbeitslehre zwischen Rationalisierung und Humanisierung der Arbeit

Die Arbeitslehre als allgemeinbildendes Unterrichtsfach aller Schulformen kann und muß zum Erschließen der formbestimmenden Bedingungen der technischen Entwicklung beitragen. Ökonomische Zugänge, Unanschaulichkeit der Produktionsabläufe und differenzierte Gliederung der Arbeitsabläufe nach Arbeitsvorbereitung, Materialbereitstellung, Transport, Materialverarbeitung, Kontrolle, Wartung, Ausbildung, Abrechnung usw. sowie eine hochgradige technische Arbeitsteilung lassen sich in der Schulwerkstatt kaum so angemessen simulieren, daß Schüler pädagogisch vertretbare Grundqualifikationen erlangen, die zu einer späteren Mitbestimmung am Arbeitsplatz qualifizieren. Will der Lehrer sich weder der Lächerlichkeit preisgeben noch seine Erziehung auf Anpassung bzw. Disziplinierung der Schüler nach Erfordernissen betrieblicher Arbeitsprozesse ausrichten, bietet es sich an, im historischen Zugang die Gewordenheit und Veränderbarkeit vorhandener Technik an bestimmten Kriterien (z. B. ökonomische, soziale, individuelle, naturwissenschaftliche Interessen) aufzuarbeiten.

Arbeitslehre zwischen Arbeitslosigkeit und dem Privileg der Arbeit

Wider Erwarten, scheinbar unberührt von den derzeitigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnissen, leben die meisten Jugendlichen (nach den Ergebnissen unserer Studie) in der Hoffnung auf eine Zukunft, in der sie eine für sie befriedigende und gesellschaftlich nützliche Arbeit selbständig meinten vollbringen zu können. Hier ist nicht zu untersuchen, inwieweit diese Hoffnung berechtigt ist. Sicher ist, daß die Arbeitslosigkeit, besonders die Jugendarbeitslosigkeit, in den letzten Jahren erheblich zugenommen hat und daß sie am häufigsten die weniger Qualifizierten (mit schlechten und niederen Bildungsabschlüssen) trifft. Mit diesem Tatbestand wird zugleich die Frage nach der Gerechtigkeit der herrschenden wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse angesprochen. Der Arbeitslehre fällt hier eine Verantwortung zu, der sie zur Zeit mit den gegebenen didaktischen Möglichkeiten des Faches nicht entsprechen kann.

In Zukunft wird Arbeitslehre mehr allgemeines Wissen über ihren Gegenstand „Arbeit“ – möglichst eingebettet in praktische, die Jugend auch emotional ansprechende Tätigkeiten – in der Weise vermitteln müssen, daß die Jugendlichen z. B. in zukünftigen Berufswahlsituationen befähigt werden, sich aus verschiedenen Quellen selbständig Informationen zu beschaffen und diese anhand der in der Arbeitslehre erworbenen Deutungsmuster in fachlich qualifizierter Weise zu bewerten.

Arbeitslehre zwischen Sinn und Widersinn der Höherqualifizierung

Wir haben gezeigt, unter welchen Rahmenbedingungen eine Ausweitung praktisch-technischer Fertigkeiten in der allgemeinbildenden Schule sinnvoll erscheint. Hier ist zu zeigen, daß die Aufnahme arbeitssoziologischer, arbeitswissenschaftlicher und betriebswirtschaftlicher Grundkenntnisse in Verbindung mit der Verbesserung mathematisch-naturwissenschaftlicher Bildung in der allgemeinbildenden Schule Vorbedingungen für die Übernahme neuer, anspruchsvoller Arbeitsinhalte durch die Arbeitenden schaffen kann. Diese neue Art der Berufsvorbereitung stellt praktisch eine verbesserte, auf einem höheren Abstraktionsgrad der Arbeit liegende allgemeine Bildung dar.

Der Auszubildende der Zukunft muß, soll er die technologisch zu gewinnenden Spielräume nutzen können, an einer „berufsorientierten“ Vorbereitung in der allgemeinbildenden Schule teilnehmen, in der er lernt, technische Zusammenhänge, soziale Bedingungen der Arbeit, betriebliche Pläne, Entscheidungen und Kontrollen zu verstehen und angemessene Reaktionsweisen zu entfalten. Das Streben nach Höherqualifizierung im Sinne einer Verbreiterung allgemeiner Kenntnisse und Fähigkeiten hat nur dann Sinn, wenn ein individueller oder gesellschaftlicher Nutzen in Aussicht steht, d. h. wenn die neuen technischen Aggregate nicht zur Einschränkung der durch sie potentiell gewonnenen Entscheidungs- und Handlungsspielräume führen.

Arbeitslehre könnte in diesem Zusammenhang eine Schlüsselstellung im Kanon der Schulfächer gewinnen. Sie kann vor Augen führen, unter welchen Bedingungen weitgehende Eingriffe in Rationalisierungsprozesse möglich sind und daß durch Herausbildung sozialer Qualifikationen (Selbstbewußtsein, Wir-Gefühl, Mut, Widerspruch) auch Handlungschancen zur Mitbestimmung über den Verlauf der technisch-wirtschaftlichen Entwicklung bestehen.

Wie wir wissen, verändert sich die Identität der Arbeitenden mit der Entwicklung der Technostruktur, der Arbeitsorganisation und der gesellschaftlichen/sozialen Verfassung der Betriebe. Voraussetzung für jede Identitätsbildung ist die Aneignung von Kenntnissen/Fertigkeiten/Fähigkeiten in Ausbildung und Beruf. Identifikation mit dem Arbeitsgegenstand und den Arbeitsmitteln in der Tätigkeit läßt sich im engeren Sinne bei extremer Arbeitsteilung und Ferne von der Produktion i. e. S. sowie der nahezu durchgängigen Trennung von Konsum und Produktion nicht verwirklichen. Identifikation mit sekundären Strukturen wie mit dem sozialen Prestige des ergriffenen Berufs, der subjektiven Leistungsfähigkeit, der hierarchischen Stellung im Betrieb, mit dem Betrieb als „Familie“ ist die Regel. Indessen: Trotz der Zerstörung menschlicher Arbeitsbeziehungen, der Reduzierung vieler Arbeitshandlungen auf einfache Verrichtungen eröffnen sich immer wieder teilweise unerwartete Dispositionsspielräume, in denen sich der Arbeiter als Subjekt des Produktionsprozesses erleben kann. Mehr oder weniger qualifizierte Tätigkeit vermag also durchaus das Selbstwertgefühl zu stützen. Werden aber durch Rationalisierungsmaßnahmen ganze Teilbereiche menschlicher Fertigkeiten/Fähigkeiten überflüssig, so wächst die psychische Belastung und nimmt identitätsbedrohende Formen an, wenn die Unterforderungen wachsen und schließlich in Arbeitslosigkeit münden.

Die Arbeitslehre kann – bei einem werkstattmäßigen Ausbau der Schulen – Pufferzonen mit identitätsstiftenden Aufgaben bilden, die eine frühe Gewöhnung an sinnentleerte Arbeit verhindern. Sie ist aufgerufen, dem bewegungslosen Nebeneinander von Tätigkeit, Subjekt und Objekt eine Alternative entgegenzusetzen, der Leistungsverweigerung durch Aufzeigen ermutigender Perspektiven mit realen, identitätsstiftenden Ausdrucksmöglichkeiten zu begegnen.

Zum Arbeitsbegriff als Zentralkategorie der Arbeitslehre

Die Grundthese dieses Beitrags, daß eine Neukonzeption der Arbeitslehre zentral von einer Klärung der zugrundegelegten Arbeitsbegriffe abhängt, soll abschließend durch knappe terminologische Differenzierungsvorschläge erläutert werden.

Arbeit ist charakterisiert durch

- das tätige Subjekt (allgemein: durch Leistungsvermögen, Kenntnisse, Belastungen, Wertschätzungen etc.);
- den Arbeitsgegenstand (konkret, abstrakt);
- die Arbeitsorganisation (Kommunikation, Kooperation);
- Rahmenbedingungen (die historische, kulturelle, politische, wirtschaftliche Situation, Stand des Wissens, gesellschaftliche Verhältnisse).

Einige Komponenten des dargestellt differenzierten Arbeitsbegriffs werden im folgenden genauer bestimmt:

Arbeitsgegenstand: Die Frage nach der Konstitution des Arbeitsgegenstandes ist die Frage nach dem Inhalt der Arbeit. Er bezieht sich einmal auf das konkrete oder abstrakte Ding, welches herzustellen, zu entwickeln, zu reparieren oder zu handhaben ist. Die Bewegung mit und an dem Arbeitsgegenstand erfordern in der Regel ein tätiges Subjekt, ein

Arbeitsmittel etc. Zur näheren Bestimmung des Arbeitsgegenstandes können u. a. folgende Fragen dienen:

- Ist der Arbeitsgegenstand ein Rohstoff, Zwischenprodukt, Fertigprodukt oder selbst eine Tätigkeit/ein Prozeß?
- In welcher Form steht der Arbeitsgegenstand zur Verfügung? Ist er normiert, homogen, komplex, groß oder klein, fest oder flüssig etc.?
- Wer fragt nach dem Gegenstand? Wessen Bedürfnisse werden befriedigt? Handelt es sich um eine Massenware oder einen Einzelgegenstand? Ist der Gegenstand einfach oder nur aufwendig herzustellen? Besitzt der Gegenstand einen gesellschaftlichen Nutzen?
- Welche menschliche Leistungen werden vorwiegend bei der Bearbeitung des Gegenstandes gefordert? Liegen einseitige Beanspruchungen vor?
- Gibt der Arbeitende an den Arbeitsgegenstand oder an das Arbeitsmittel Qualifikationen ab? Ist die Arbeit menschen- oder maschinenorientiert?

Arbeitsmittel: Die Frage nach dem Arbeitsmittel ist die Frage nach dem „Wie?“, nach den im Arbeitsprozeß eingesetzten Methoden, Verfahren, Hilfsmitteln, Erkenntnissen, nach der Ausbildung und im weitesten Sinn nach der Technik. Die Mittelfrage ist auch die Frage nach der Nähe des Arbeitenden zum Arbeitsgegenstand (Nähe kann sein: Grad der Abstraktion des Arbeitsmittels, Maß für die geographische Entfernung). Zur näheren Bestimmung des Arbeitsmittels können u. a. folgende Fragen dienen:

- Woraus besteht das Arbeitsmittel? Ist es eher gegenständlich oder abstrakt bestimmbar?
- Welche Funktion hat das Arbeitsmittel? Dient es der Orientierung, Planung, Koordination, Kontrolle, Messung oder Regelung?
- Welche Fertigkeiten/Fähigkeiten/Kenntnisse sind in das Arbeitsmittel eingegangen? Versagt das Arbeitsmittel menschliche Kooperation und Kommunikation oder dient es ihr bzw. ermöglicht es sie? Ersetzt oder erleichtert das Arbeitsmittel manuelles Handeln?

Arbeitsorganisation: Die Frage nach der Arbeitsorganisation richtet sich auf die Bedingungen, unter denen Arbeit verrichtet wird. Die Form der Arbeitsorganisation führt die stofflichen, naturwissenschaftlichen und technischen mit den ökonomischen und gesellschaftspolitischen Bedingungen (z. B. Arbeitsmarktlage, Betriebsgröße, Kapitalstärke, geographischer Standort der Arbeit, Qualifikationsstruktur der Beschäftigten, hierarchische Strukturen im Betrieb, Gewicht der Gewerkschaften, des Betriebsrats etc.) der Arbeit zusammen. Die Technostruktur bildet den Rahmen, in dem sich die Arbeitsorganisation nach Maßgabe politischer und wirtschaftlicher Entscheidungen entfalten kann. Ihr Zuschnitt entscheidet, inwieweit vorhandene Spielräume genutzt werden. Zur näheren Bestimmung der Arbeitsorganisation können u. a. folgende Fragen dienen:

- In welchem Umfang werden die arbeitsorganisatorischen Spielräume für eine menschenwürdige Gestaltung der Arbeit genutzt?
- Welche Technostruktur bietet viele/wenige Eingriffsmöglichkeiten, Arbeitsanforderungen festzulegen?
- Welche arbeitsorganisatorischen Lösungen sind bei gleicher Technostruktur möglich? Welche Konsequenzen hat dies für die Beschäftigten?
- Welche Freiheitsspielräume hat der Arbeiter bei seinen Entscheidungen (z. B. Arbeitseinsatz, Arbeitsgeschwindigkeit, räumliche Bewegungsfreiheit, Wahl der Arbeitstechnik, Einfluß auf Produktqualität und -quantität)?
- Wer arbeitet wie und mit wem zusammen (gegenseitige Hilfeleistung, Art der Kooperation, informelle Beziehungen)?

Aus dem Komplex der Rahmenbedingungen (historische, kulturelle, politische, wirtschaftliche Situation) kann hier nur ein Aspekt herausgegriffen werden, der Tatbestand nämlich, daß sich die Bedingungen, unter denen Erwerbsarbeit geschieht, zum Teil beträchtlich von jenen unterscheiden, die Gebrauchsarbeit kennzeichnen:

- a) Bedingungen der Produktentwicklung in der Erwerbsarbeit
 - vorwiegend instrumentelles Verständnis von Arbeit;
 - Zweckbestimmtheit und Zweckrealisation;
 - Fehlerquoten bzw. Mängelreduzierung (Perfektion);
 - Segmentierung und Konkurrenz, Entwertung von Qualifikationen;
 - selbstschädigende Ausbeutung von Rohstoff- und Energiereserven;
 - Wiederholeffekte, Monotonie, Zumutung einseitiger Belastungen;
 - Mehrungsinteressen.
- b) Bedingungen der Produktentwicklung in der Gebrauchsarbeit
 - ganzheitliches Arbeiten, symbiotischer Charakter der Arbeit im Verhältnis zur Natur; Arbeit als Kommunikationsprozeß;
 - noch Platz für Fehler, Zufälle, Kreativität;
 - Erhaltung handwerklicher Geschicklichkeit, Nutzung und Erweiterung vorhandener Qualifikationen;
 - sinnvolle Differenzierung der Arbeit, kooperative Arbeitsorganisation;
 - Förderung von Eigenverantwortung, Platz für eigene Initiativen, sinnstiftendes Tun!
 - häufig gemeinschaftliches Treffen von Entscheidungen;
 - Konsumtion und Produktion fallen weitgehend zusammen;
 - kein Gewinnstreben.

Literatur

- BRASZEIT, A.: Arbeitslehrekonzeptionen in den Richtlinien und Lehrplänen der Länder der Bundesrepublik Deutschland und Berlins (West), Stand 1981. Köln 1982 (Aulis).
- GIESECKE, H.: Leben nach der Arbeit, Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik. München 1983 (Juventa).
- INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG (Hrsg.): Ifo-Schnelldienst 17–18/1982.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.): Jugend '81, Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder, Bd. 1–3. Hamburg: Deutsche Shell 1981.
- LIENKER, H.: Unterrichtsmaterialien zur Arbeitslehre. Köln 1980 (Aulis).
- OTTOMEYER, K.: Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen. Reinbek 1977 (rororo sach. 7055).
- RIST, G./SCHNEIDER, P.: Die Hibernia-Schule. Reinbek 1979 (Rowohlt).
- ZIEFUSS, H.: Analyse gesellschaftspolitischer Gehalte von Arbeitslehre. Kastellaun 1976 (Henn).
- ZIEFUSS, H.: Technische Bildung als Teil allgemeiner Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Kiel 1981 (IPN, Kurzbericht Nr. 23).
- ZIEFUSS, H.: Technikfeindlichkeit der Jugend – eine vergebliche Debatte? Bad Salzdetfurth 1983 (Franzbecker).
- ZIEFUSS, H./HENDRICKS, W./REUEL, G.: Stand und Entwicklungstendenzen der Arbeitslehre aus Lehrersicht. Braunschweig 1984 (Agentur Pedersen).
- ZIEFUSS, H./LIENKER, H.: Jugend zwischen Schule und beruflicher Praxis. Kiel 1983 (IPN Arbeitsbericht Nr. 54). Druck und Vertrieb Schmidt & Klaunig, Ringstr. 19, 2300 Kiel.

Anschrift des Autors:

Dr. Horst Ziefuss, Inst. für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, Olshausenstr. 40, 2300 Kiel 1

Arbeitslehre in der Sekundarstufe II als Beitrag zur Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung

Der Vorschlag, in die Schulen der Sekundarstufe II Arbeitslehre einzuführen (Arbeitslehre II), mag Verwunderung auslösen angesichts der Tatsache, daß Arbeitslehre in der Sekundarstufe I (Arbeitslehre I) keineswegs schon in allen Schulformen und in sämtlichen Bundesländern existiert und sie dort, wo sie angeboten wird, mit vielfältigen Problemen konfrontiert ist. Es müßte also – so könnte man argumentieren – zunächst einmal um die weitere Einführung und Konsolidierung der Arbeitslehre I gehen, bevor man an ihre Fortführung in der Sekundarstufe II denkt. Man darf jedoch nicht übersehen, daß es im Sekundarbereich II kein Fach gibt, das die Intention der Arbeitslehre – die Schüler auf die Arbeitswelt, und zwar auf die *komplexe* Arbeitswelt vorzubereiten – unmittelbar und in vollem Umfang aufgreift und fortführt. Das bedeutet aber, daß das Angebot der Arbeitslehre I sowohl inhaltlich zumeist ein Torso bleibt als auch formal für den Erwerb der Hochschulreife und den Berufsabschluß irrelevant ist. Es ist dieser Sackgassencharakter der Arbeitslehre, aufgrund dessen die Forderung nach ihrer Fortführung in der Sekundarstufe II bei gleichzeitigem Ausbau in der Sekundarstufe I begründet ist. Eine Arbeitslehre II würde also die vertikale Durchlässigkeit zwischen der Sekundarstufe I und den verschiedenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II verbessern und somit zur Verringerung von Chancenungleichheiten im Bildungswesen beitragen.

Ein ganz anderer Begründungsansatz für die Einführung einer Arbeitslehre II – den ich hier in den Mittelpunkt meiner Überlegungen rücken möchte – liegt in der Möglichkeit, mit einem solchen Fach zur Verbindung von beruflichem und allgemeinem Lernen beizutragen. Das meine ich vor allem in inhaltlich-curricularer Hinsicht, also im Hinblick auf die Zusammenfassung und Verknüpfung der verschiedenen – beruflichen und allgemeinen – Lerninhalte *in* den einzelnen Bildungsgängen und *in* den vorhandenen Schulformen und weniger unter dem Gesichtspunkt der sozialen und der organisatorischen Integration von Berufs- und Allgemeinbildung. Um dies zu verdeutlichen, muß man sich dreierlei vergegenwärtigen (wobei ich mich hier mit allgemeinen Hinweisen begnüge und vor allem darauf verzichte, die bildungspolitischen und -theoretischen Argumente für die Integration von Berufs- und Allgemeinbildung wie deren empirische Begründungsaspekte zu explizieren):

Erstens sei in Erinnerung gerufen, daß die verschiedenen Curricula für den Sekundarbereich II relativ einseitig ausgerichtet sind, entweder primär auf berufsbezogene oder hauptsächlich auf allgemeinbildende Inhalte. Das zeigt sich besonders in den Extremformen der Teilzeitberufsschule und der gymnasialen Oberstufe. So steht in der *Berufsschule* im Rahmen der beruflichen Erstausbildung eine Grund- und Fachbildung im Vordergrund, die an bestimmte Einzelberufe bzw. Berufsbilder gebunden ist. Da diese aber zumeist nur spezialisierte fachliche Fähigkeiten vorsehen, werden Basisqualifikationen, insbesondere soziale und humane Kompetenzen, die ja gewöhnlich der Persönlichkeitsbildung zugeschrieben werden, sowie komplexe technische Fähigkeiten, die in unserer

„technologischen Gesellschaft“ offensichtlich zunehmend verlangt werden, stark vernachlässigt und im Extremfall nur insoweit vermittelt, wie sie an die fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten gebunden sind und zusammen mit ihnen entwickelt werden. Zwar wird diese berufliche Spezialbildung in Fächern wie Deutsch, Sozialkunde und Religion durch Aspekte der „Allgemeinbildung“ ergänzt; diese wird dem beruflichen Lernen aber oft nur „aufgesetzt“ und bleibt insofern unverbindlich. Demgegenüber ist die *gymnasiale Oberstufe* durch eine wissenschaftliche Grundbildung gekennzeichnet, mit der das Ziel verfolgt wird, die Schüler auf das Studium vorzubereiten. Obwohl aufgrund der KMK-Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe aus dem Jahre 1972 die Möglichkeit besteht, neben der Vermittlung von Studierfähigkeit auch eine Vorbereitung auf die berufliche Erstausbildung für „gehobene“ Tätigkeiten zu leisten, ist die Wahrnehmung dieser zweiten Möglichkeit bislang die Ausnahme geblieben, vor allem wohl wegen der Pflichtbindung der Hochschulreife an als allgemeinbildende anerkannte Unterrichtsfächer. In den seltenen Fällen jedoch, in denen die gymnasiale Oberstufe auch berufspropädeutische Aspekte anbietet, fungieren diese als bloßes Anhängsel des wissenschaftspropädeutischen Lernens.

Zweitens sei darauf hingewiesen, daß die berufsbezogenen Inhalte auf der einen und die allgemeinbildenden Inhalte auf der anderen Seite in den Curricula *relativ beziehungslos nebeneinander* stehen, was übrigens auch für die berufsbezogenen und allgemeinen Inhalte je für sich – aufgrund ihrer Trennung in verschiedene berufliche Fachlehren und allgemeinbildende Fächer – gilt. Zwar weisen die Rahmentafeln nahezu aller Schulformen des berufsbildenden Teilsystems Fächer aus, die formal im Bereich der Grundbildung angesiedelt sind und damit zwischen enger Berufsbildung und breiter Allgemeinbildung stehen. So gibt es in der Teilzeitberufsschule (Grundstufe), im Berufsgrundbildungsjahr, der Berufsfachschule, der Berufsaufbauschule und – soweit vorhanden – im Beruflichen Gymnasium (in den Schwerpunkten „Wirtschaft/Verwaltung“ und „Ernährung/Hauswirtschaft“) der meisten Bundesländer ein Fach „*Wirtschaftslehre*“, das für alle Schüler verbindlich ist. Ebenso bieten einige Schulformen – beispielsweise das Berufsgrundbildungsjahr – das Fach „*Technologie*“ an, in dem eine allgemeine technologische Bildung vermittelt wird. Auch in der Fachoberschule werden solche ökonomischen und technologischen Inhalte angeboten, und zwar im sogenannten *Schwerpunktfach*, das auf einzelne Berufsfelder bezogen ist.

Aufgabe dieser Fächer ist es, theoretische Grundlagenkenntnisse für die spätere Berufsausübung zu vermitteln. Entsprechend folgen sie in mehr oder weniger „reiner“ Form und in schülergerechter Reduktion den Wirtschafts- bzw. Technikwissenschaften unter weitgehender Ausblendung praktischer Handlungsbezüge, so daß sie kaum, allenfalls ansatzweise, in der Lage sind, den überkommenen Dualismus zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung zu beseitigen. Wir haben es hier mit einem ähnlichen Problem zu tun, wie es uns auch an der Nahtstelle zwischen Berufswahlvorbereitung und Berufsausbildung begegnet: Ebenso wie die Berufsgrundbildung ihre *Gelenkfunktion* zwischen vorberuflicher Bildung (in der Sekundarstufe I) und der beruflichen Fachbildung nur höchst unzulänglich erfüllt (vor allem wegen des Theoriedefizits im Bereich der Didaktik berufsfeldbezogener Grundbildung), sind auch die vorhandenen Grundbildungsfächer – also Wirtschaftslehre und Technologie – außerstande, die Bruchstelle zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I zu überwinden.

Damit ist der *dritte* Punkt angesprochen: Die Fächer „Wirtschaftslehre“ und „Technologie“ sind wegen ihrer Disziplinbestimmtheit und der damit einhergehenden, nur aspekt-

haften Erfassung der Arbeitswelt je für sich allein wie auch zusammen unfähig, eine hinreichende Vorbereitung auf die Grundstrukturen und -prozesse der Arbeitswelt zu leisten, für die sich ja die berufliche Spezialbildung ebenso wenig zuständig fühlt wie die wissenschaftsorientierte Allgemeinbildung. Es gibt also eine *curriculare Leerstelle* zwischen dem beruflich-spezialisierten und dem allgemeinen Lernangebot in der Sekundarstufe II. Ausgeklammert werden meist – um einige Beispiele zu nennen – wichtige Gesetze und Verordnungen (wie das Betriebsverfassungsgesetz, das Arbeitssicherheitsgesetz, die Schadstoffverordnung, das Arbeitsförderungsgesetz oder das Berufsbildungsgesetz) und die üblichen Gegenstandsbereiche der Arbeitswissenschaften, aber auch normative Aspekte wie die Ziele, Einstellungen, Orientierungen und Verhaltensweisen der Arbeitenden, denen in Anbetracht der Bedeutungsverschiebungen in den Motivations- und Bewußtseinsstrukturen der Menschen („Wertewandel“) zunehmendes Gewicht zukommen dürfte.

Diese Defizite der im Sekundarbereich II vorliegenden Curricula können nun offensichtlich nur beseitigt werden, wenn das Lernangebot des Gymnasiums und der berufsbildenden Schulen durch einen Inhaltskomplex ergänzt wird, der eine – im inhaltlichen Zusammenhang zu leistende – *allgemeine* Vorbereitung auf die *berufliche* Arbeit ermöglicht, um so die jeweiligen Einseitigkeiten in den Curricula zu überwinden, die Trennung zwischen enger Berufsbildung und breiter Allgemeinbildung zu überbrücken und jenen – arbeitsweltbezogenen – Lernbereich auszufüllen, der in der Sekundarstufe II bisher weitgehend vernachlässigt worden ist.

Diese Aufgabe schreibe ich der Arbeitslehre II zu. Es geht also darum, über eine *Ergänzung* des bestehenden Lernangebots zur Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung beizutragen. Das bedeutet aber, daß die Arbeitslehre II weder spezialisierte Berufsausbildung noch breit angelegte Allgemeinbildung selbst sein darf; vielmehr kann sie ihre Integrationsfunktion nur durch ein Lernarrangement erfüllen, das im Sinne einer *schwerpunktbezogenen Grundbildung* das Bindeglied zwischen Berufs- und Allgemeinbildung darstellt.

Das heißt nun freilich nicht, daß die Arbeitslehre II die harmonische Vereinigung der beiden Pole – Spezielles und Allgemeines – leisten könnte oder sollte. Zur Diskussion steht nicht die Beseitigung der spezialisierten Berufsausbildung oder der breiten Allgemeinbildung, sondern lediglich die Aufgabe, beide Bereiche zueinander in Beziehung zu bringen. Es geht *auf der einen Seite* darum, die Berufsausbildung stärker – aber nicht total – zu flexibilisieren, dabei aber die identitätsstiftende Funktion nicht zu vernachlässigen, die sie trotz all ihrer Mängel schließlich auch erfüllt. *Auf der anderen Seite* müssen im Rahmen der Gymnasialbildung Möglichkeiten der Identitätsfindung durch Aufnahme arbeitsweltbezogener Aspekte überhaupt erst geschaffen werden, ohne daß dabei ihr Vorteil einer relativ hohen Flexibilisierung aufgegeben würde. In beiden Fällen darf nicht übersehen werden, daß *Identität* als Strukturaspekt und *Flexibilität* als Prozeßaspekt von Bildung miteinander in einer dialektisch-widersprüchlichen Beziehung stehen und daß ein optimales Lernen die Berücksichtigung beider Aspekte erfordert, und zwar in einem ausgewogenen, balancierten Verhältnis. Arbeitslehre als Bindeglied zwischen Berufs- und Allgemeinbildung wäre damit eingestellt in das Spannungsverhältnis von Identität und Flexibilität. Will die Arbeitslehre aber ihre Integrationsfunktion erfüllen, so darf ihr dieses Spannungsverhältnis nicht äußerlich bleiben, sondern es muß sich in ihrer inhaltlichen Struktur wiederfinden. Das bedeutet, daß die Arbeitslehre – wenn sie auch die „Verein-

gung“ des Speziellen und des Allgemeinen nicht leisten kann – doch auf das Spezifische der spezialisierten Berufsausbildung ebenso verwiesen sein muß, wie sie das Allgemeine der Allgemeinbildung aufzunehmen hat. Damit stellt sich nun aber die Frage, wie die Arbeitslehre II inhaltlich aussehen müßte, um ihrer Integrationsfunktion gerecht werden zu können. Aus Platzgründen muß ich mich auf einige wenige Charakteristika beschränken:

Arbeitslehre als schwerpunktbezogene Grundbildung hätte sich der Arbeitswelt über bestimmte Schwerpunkte zuzuwenden. Im Sinne des Berufsbezuges der Arbeitslehre wären diese nach einzelnen Tätigkeitsbereichen zu bestimmen, die allerdings – da die Arbeitslehre die Perspektiven der Allgemeinbildung aufzunehmen hat – in ihrer jeweiligen technisch-ökologischen, ökonomischen und politisch-sozialen Komplexität erfaßt werden müßten. Als solche habe ich in Anlehnung an das Schema von Tätigkeitskategorien des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung an anderer Stelle schon die Schwerpunkte „Gewerbe“, „Sozialwesen“ und „Verwaltung“ vorgeschlagen¹. Diese Schwerpunkte haben den Vorteil, daß sie nicht so eng ausgelegt sind wie die Berufsfelder, sie sind mit denen der Beruflichen Gymnasien identisch und insofern liegen schon Erfahrungen hierüber vor. Folgt man den systemtheoretisch begründeten Ebenen des Kompetenzerwerbs im Sinne LUHMANNs, so wäre in der schwerpunktspezifischen Arbeitslehre der Sekundarstufe I *im Sinne der Entfaltung von Komplexität* die komplexe Arbeitswelt zu erfassen, in einer ersten Phase der schwerpunktspezifischen Arbeitslehre II – etwa im ersten Halbjahr der Jahrgangsstufe II – *im Sinne der Reduktion von Komplexität* in den Schwerpunkt einzuführen und danach – bis zum Abschluß der Sekundarstufe II – *im Sinne der Problematisierung der Komplexitätsbeherrschung* auf einzelne arbeitsspezifische Problemlösungsstrategien vorzubereiten.

Als Beispiel zumindest für die Schwerpunkteinführung in 11/I mag die *Modellschule Obersberg in Bad Hersfeld* dienen, wo ein für alle Schüler – für Gymnasiasten und Berufsschüler – obligatorischer Grundkurs im Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung“ angeboten wird. Ein anderes Beispiel ist der *Marburger Modellversuch* zur Verbindung studien- und berufsbezogener Bildungsgänge (in der Adolf-Reichwein-Schule). Hier steht je ein Einführungskurs in 11/I in den Bereichen Maschinenbau, Elektrotechnik und chemisch-physikalische Technik zur Auswahl; diese Kurse sollen die Grundlage für eine begründete Wahl des Bildungsgangs schaffen.

Die Arbeitslehre II sollte sich an *schwerpunkttypischen Handlungsstrukturen* orientieren, die in ihrer operativen Konkretheit, ihrer politisch-sozialen Komplexität und in ihrer historischen Veränderbarkeit hinsichtlich ihrer Grundstrukturen zu erfassen wären. Das ist in dem Sinne gemeint, daß Arbeitshandlungsstrukturen die *zentralen didaktischen Bezugskategorien* für das strukturierende Arrangement der Ziele und Inhalte der Arbeitslehre II bilden. Solche Arbeitshandlungsstrukturen – z. B. jener Komplex von Handlungen, die auf die Erhaltung und Wiederherstellung der Gesundheit des Menschen gerichtet sind oder jene Handlungen, die sich auf den Bau eines Haus beziehen – bieten die Möglichkeit, neben Formen humaner Berufsarbeit auch Formen von Konsum- und Freizeitarbeit im Unterricht zu berücksichtigen, zumindest insoweit, wie diese mit der Berufsarbeit identisch oder ihr ähnlich sind. Zudem wären die Arbeitshandlungsstruktu-

1 Vgl. DEDERING, H.: Arbeitslehre in der Sekundarstufe II. In: *betrifft: erziehung* 2/1979, S. 55–57. Ders. (Hrsg.): *Lernen für die Arbeitswelt. praxisnahe arbeitslehre in der sekundarstufe II.* Reinbek 1979, S. 38f.

ren nicht lediglich hinsichtlich ihrer objektiven Seite, als sachlich-funktionale Gegenstandsbereiche, einzubeziehen, sondern auch hinsichtlich ihrer subjektiven Seite; zu erfassen wären also auch die Arbeitenden selbst mit ihren individuellen Lebensgeschichten, Absichten und Einstellungen wie mit ihren Rückbezügen zur gesellschaftlichen Arbeit. Damit würde die Arbeitslehre sowohl *technisch-funktionale* als auch *politisch-soziale* Handlungskompetenzen vermitteln; sie wäre beides: *polytechnische* und *politische* Bildung, die – wie ich meine – in eine dialektische Beziehung gebracht und gleichermaßen *wissenschafts-* und *praxisorientiert* sein müßten. In dem Maße, in dem es gelänge, in der Arbeitslehre II neben einem *theoretisch-kognitiven* auch ein *praktisch-anwendungsbezogenes* Lernen zu ermöglichen, könnte dieses Fach m.E. einen Ansatz bieten für die Entwicklung von Produktionsschulen, wie sie neuerdings ja insbesondere von GÜNTER WIEMANN gefordert und konzipiert worden ist.

Nun drängt sich die Frage auf, ob die Einführung einer Arbeitslehre II angesichts der Widerstände, die Reformmaßnahmen im Bildungsbereich gegenwärtig entgegengebracht werden, überhaupt durchzusetzen ist. Selbst wenn man sich hier auf eine „Reform der kleinen Schritte“ festlegt, sollte man diesbezüglich nicht allzu optimistisch sein.

Dort, wo eine Arbeitslehre II gegenwärtig nicht schon durchsetzbar ist, wäre es m.E. immerhin möglich, bereits vorhandene Fächer und Kurse in Richtung auf vielseitig oder doch mehrfach verwendbare – polyvalente – Angebote auszubauen. Hierfür käme z.B. das Fach Wirtschaftslehre oder die Fachtheorie in der Teilzeitberufsschule oder im Berufsgrundbildungsjahr in Frage. Hierzu wären zunächst auch nicht unbedingt weitgehende curriculare Änderungen notwendig, sondern es würde genügen, in der konkreten Unterrichtsplanung entsprechende Inhalte vorzusehen und sie in den Lernprozeß einzubringen. Die Lehrer wären somit die maßgeblichen Initiatoren und Träger dieser Innovation. Hierzu müßten ihnen natürlich entsprechende Orientierungshilfen (Unterrichtsmaterialien u. ä.) zur Verfügung gestellt werden.

In einem nächsten Schritt wäre es allerdings unerlässlich, die Arbeitslehre II als *neues Fach* der Klassen 11 bis 13 einzuführen. Insofern die Arbeitslehre für sämtliche Bildungsgänge und Abschlüsse verbindlich gemacht würde und damit für alle Schüler der Sekundarstufe II die gleichen Lernbedingungen geschaffen würden, könnte sie auch zur Zusammenfassung des berufsbezogenen und des studienbezogenen Lernsystems zu einer einheitlichen Sekundarstufe II beitragen. Über ihre inhaltlich-curriculare Integrationsfunktion hinaus könnte die Arbeitslehre II dann auch in sozialer und organisatorischer Hinsicht als „Integrationsvehikel“ wirken.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinz Dederling, Heerstr. 40, 4936 Rüdinghausen

Erfahrungen aus dem Reformansatz „Arbeitslehre“

Die Erfahrungen einer zwanzigjährigen Reform sind bei der Weiterentwicklung des Faches „Arbeitslehre“ offensiv genutzt worden, denn der „naive“ Glaube der Anfangszeit, daß sich eine „gute Sache“ durchsetzen müsse, hat gründlich korrigiert werden müssen. Gerade der Fall „Arbeitslehre“ ist ein Modellbeispiel dafür, was bei Reformen unbedingt beachtet werden muß. Dazu sollen im folgenden zehn einfach formulierte Thesen entwickelt werden, die sicherlich auch für andere Reformen gültig sein könnten:

Erste These: Erzeuge keine Ängste!

Die zu Beginn der Arbeitslehrediskussion erörterten Konzeptionen waren in ihren didaktischen und fachlichen Ansprüchen für Lehrer und Schüler zu anspruchsvoll, die vorgestellten Unterrichtsbeispiele entweder zu abstrakt oder, wenn diese der Berufspädagogik entlehnt wurden, zu komplex und wohl auch zu perfekt. Diese Tatbestände haben – neben vielen anderen, vor allem aber den vielfältig vertretenen gesellschaftlich-ideologischen Positionen (z.B. der Furcht vor einer „Blaujacken-Schule“) – sicherlich die Widerstände gegen das neue Fach mobilisiert.

Zweite These: Verlasse nicht die Geschichte einer Schule!

Jede Schulform hat eine eigene Geschichte, die Lehrer sind durch diese sozialisiert und professionalisiert. Werden Entwicklungen aus einem anderen Schulwesen (wie in diesem Fall die Übernahme didaktischer Modelle aus der Berufspädagogik) einer Reform „überstülpt“, dann finden sich die Lehrer nicht mehr wieder, offener oder verdeckter Widerstand ist die Folge.

Dritte These: Verwende einfache Begriffe!

Die Verwendung von Begriffen und Begründungszusammenhängen aus Entwicklungen anderer Bildungsbereiche verbaut den Zugang zum Verständnis und zur Akzeptanz eines Faches durch die Lehrer. Zu Beginn der Diskussion um die Arbeitslehre war die Sprache zu sehr von den Berufspädagogen und Arbeitswissenschaftlern bestimmt. Zudem wird Wissenschaftssprache oft zu Legitimationsversuchen eingesetzt, die von den Praktikern in der Schule häufig nicht verstanden wird.

Vierte These: Ein „Fach“ nicht isoliert begründen!

Die Arbeitslehrediskussion hat darunter gelitten, daß das Fach sich oft selbst überforderte („Die Arbeit ist das didaktische Zentrum der Hauptschule ...“). Man muß den Rang anderer Fächer in der Schule respektieren und außerdem wissen, daß es für die Einordnung in den Sekundarbereich I ein „Vorher“ (Grundschule) und ein „Nachher“ (Berufliche Bildung) gibt, die Arbeitslehre aber durchaus das didaktisch vermittelnde „Gelenk“ dazwischen sein kann.

Fünfte These: Die Schulverwaltung muß hinter der Reform stehen!

In der zwanzigjährigen niedersächsischen Reformdiskussion über das Fach Arbeitslehre hat sich die Kultusverwaltung sehr zurückgehalten und sich der öffentlichen Diskussion kaum gestellt, diese vorwiegend den Hochschullehrern und wissenschaftlichen Publikationen überlassen. Viele Praktiker in Schulen haben sich in ihren Bemühungen um das neue Fach oft allein gelassen gefühlt und die Zurückhaltung der Verwaltung nicht verstanden. Die Lehrer müssen aber mit der sicheren Gewißheit arbeiten können, daß die Behörde zu einem Reformansatz wirklich „steht“.

Sechste These: Schneidet die Forschung nicht ab!

Es ist ein Verdienst vieler Hochschullehrer, Forschung und Diskussion über zwanzig Jahre zu dieser Frage aufrechterhalten zu haben, obgleich in der Vergangenheit wenig Wirkungen auf die Schule zu spüren waren. Die erziehungswissenschaftliche Forschung und Diskussion ist für die Weiterentwicklung des Faches – insbesondere des Begründungszusammenhanges – ein wesentlicher Faktor.

Siebente These: Fremde Kompetenzen nutzen!

Die Schulpraxis des neuen Faches hat sich in der Vergangenheit durch die Nutzung der Kompetenzen der Arbeitsverwaltung (Berufsorientierung) und der Betriebe (Betriebserkundung, Betriebspraktikum) stabilisiert (und so überlebt). Dies ist auch richtig, denn nicht alle Kompetenzen, die in der Schule gebraucht werden, sind hier auch zu finden. In diesem Fach stoßen wir deutlich an die Grenzen des „Systems Schule“.

Achte These: Laßt die Lehrer nicht allein!

Das preußisch-etatistische Staatsmodell geht davon aus, daß eine administrative Reform (z. B. Aufnahme eines neuen Faches durch Dekret) schon die tatsächliche Reform sei und diese in ihren inhaltlichen Ansprüchen von der Schulverwaltung durchgesetzt werden könne. Die Lehrer wissen es besser! Reformen in der Schule (hier die Einführung der Arbeitslehre), die wirklich greifen sollen, müssen stets mit einer Vernetzung, d. h. durch gute fachliche Beratung der Lehrer, Beratung der Schulträger über Bau und Ausstattung von Einrichtungen, durch eine intensive Fort- und Weiterbildung sowie durch die

Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien gestützt werden. Läßt man den Lehrer „allein“, ist alles vergebliche Liebesmüh!

Neunte These: Überlasse die Reformen nicht den Funktionären!

Es gibt wohl kein Fach in der Schule, das dem Streit der Interessenverbände als Träger gesellschaftspolitischer Programme in gleicher Weise wie die Arbeitslehre ausgesetzt ist, und so war es nicht verwunderlich, daß sich die Vertreter der Interessenverbände (auch der Lehrerverbände) bereits zu Beginn der Diskussion zu Wort meldeten; das ist grundsätzlich auch zu begrüßen. Allerdings muß man um deren handfeste politische ökonomische und Standesinteressen wissen, eine Reform in ihrem Sinne zu steuern. Hauptträger einer jeden Reform muß der gemeinsame Wille der Lehrer sein, und dies im Interesse ihrer Schüler. Die Lehrer brauchen dazu allerdings auch Verbündete, die Eltern, die Gewerkschaften usw., und Lehrer müssen lernen, daß Reformen stets auch Machtfragen sind.

Zehnte These: Reform ist „Bohren dicker Bretter“!

Für alle Reformen gilt (besonders für ein so umstrittenes und schwieriges Fach wie die Arbeitslehre, das zudem von der Geschichte der Schule nicht gedeckt ist!) das Wort MAX WEBERS, daß Politik stets das Bohren dicker Bretter sei, und dies mit Geduld, Augenmaß und Engagement. Man kann nicht „alles“ und „sofort“ haben, Reformarbeit ist „Knochenarbeit“!

Anschrift des Autors:

Prof. Günter Wiemann, Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (NL), Keßlerstr. 52, 3200 Hildesheim

Bildung – Arbeit – Friedlosigkeit

*Zur strukturellen Analyse von Bildung und Arbeit unter friedenthematischem Aspekt –
Gegenwartsanalyse und Zukunftsperspektiven*

I. Problemskizze

Die Themaformulierung, eine Abwandlung des Kongreßthemas, ist zugleich eine *These*: Über Bildung und Arbeit kann heute zureichend nur im Horizont der Friedensthematik gesprochen werden. Wenn Arbeit der über Werkzeuge vermittelte und gesellschaftlich organisierte Stoffwechsel mit der *Natur* ist, dann ist die Arbeit heute zum *ökologischen Thema* geworden – sie ist nicht mehr nur ein gesellschaftliches Thema –, und sie ist damit, nach der ökologischen Wendung der Friedensforschung und Friedenspädagogik, ein Thema der Friedensforschung und Friedenspädagogik.

Konnte die Pädagogik noch vor einem halben Jahrhundert der bildenden Wirkung der Handarbeit vertrauen oder, in der Schule, der Arbeit am legendären „Starenkasten“ (KERSCHENSTEINER) wie überhaupt der Arbeit *an sich* bildende Wirkung zutrauen¹, so hat sich inzwischen das strukturelle Verhältnis in der Trias Mensch – Werkzeug – Natur und folglich die Möglichkeit der Bildung durch Arbeit gründlich verändert.

Arbeit ist ein *strukturelles* Verhältnis des Menschen zu sich selbst und zur Natur: Durch den Gebrauch von Werkzeug „bildet“ sich der Mensch im gesellschaftlich vermittelten Stoffwechsel, also *material*, mit der Natur, durch objektivierende, vergegenständlichende Prozesse. Dies ist die strukturell identische Form. Aber der Inhalt dieser Form vermittelt sich nicht nur materiell, sondern zugleich *historisch*. Die historisch-materiale Form der Werkzeuge hat sich verändert, die Form der Objektivierung geht gegen die Grenzwerte, der sogenannte Stoffwechsel mit der Natur – heute besser formuliert in seinen drei Grundkategorien: Austausch an Information, Energie und Materie – wird unter ökologischem Aspekt ein friedenspolitisches und friedenspädagogisches Thema: Die technologische Maximierung des Stoffwechsels mit der Natur, begonnen in der frühkapitalistischen Epoche der bürgerlichen Gesellschaft, übernommen als allgemeines Konzept der Ausbeutung der Natur von westlichen *und* sozialistischen Industrienationen, ist nicht wertneutral. Die Struktur dieses Stoffwechsels hat, in der Form der Großtechnologie, die Qualität der „strukturellen Gewalt“. Damit ist sie ein Thema der Bildungstheorie und der Friedenspädagogik in einem.

Der Versuch, „den Sklaven durch den Motor zu ersetzen“ (ILLICH 1980, S. 30), um dadurch die Sklaverei aufzuheben, hat zu einer neuen Form der Sklaverei geführt. Die Aufhebung der *personalen Gewalt* ist so zwar in vielen Bereichen der Güterproduktion und der Dienstleistungen gelungen; an ihre Stelle ist jedoch die Form einer *strukturellen Gewalt* getreten, die nicht minder inhuman ist. Anstelle der Inhumanität der klassen- und schichtenspezifischen personalen Sklaverei tritt die Inhumanität der klassenlosen strukturellen Sklaverei aller im Dienst der Mega-Maschine.

¹ Vgl. hierzu auch P. KERN (1977).

Durch das Mißraten des systemökologisch erforderlichen, *balancierten* Verhältnisses zwischen Mensch, Werkzeug und Natur – nur eine gelungene Balance könnte zu Recht als „Kultur“ bezeichnet werden – wird die Friedlosigkeit viel grundsätzlicher organisiert, als dies jemals im Zeitalter der personalen Gewalt möglich war: als *technologisch organisierte Friedlosigkeit* bleibt sie *anonym* – niemand kann mehr mit dem Finger auf die Gewalttäter zeigen –, *kollektiv* – keine Gesellschaft oder keine ihrer Klassen ist im Gebrauch der Technik friedlicher als eine andere – und, was am gefährlichsten ist, *unbewußt* – den Massen wird die angeblich aufgeklärte Rationalität der Technik, der Arbeitsorganisation oder auch der atomaren Vernichtungsstrategie ständig propagandistisch vorgehalten –, so daß die im Ansatz destruktive Aggressivität der großtechnologischen Industrie verschwiegen werden kann oder gar nicht bewußt zu werden braucht. Denn diese ist das Resultat eines von Anfang an auf destruktiven Mißbrauch gegründeten Prozesses: Verbrauch der Natur um der eigenen Expansion willen, Wachstum als „Haben“ von immer mehr Waren und Kapital, also Wachstum als Entartung der natürlichen Bedürfnisse, Entartung des „Seins“ zum „Haben“. Die personalen Gewalttäter, die es, hüben wie drüben, natürlich weiterhin gibt, können sich trefflicher denn je verstecken hinter der Anonymität der aufgezeigten kollektiven Strukturen und ihren angeblichen Zwängen, die sie natürlich selber tatkräftig mitgeschaffen haben oder noch schaffen.

Zu Recht hat die Pädagogik immer darauf bestanden, daß die Arbeit „bildende Rückwirkungen“ (LITT)² auf den Menschen ausübe. Was der Mensch tut, bleibt ihm nicht äußerlich, sondern muß ihn verändern, weil er sein Wesen nicht einfach „hat“, sondern erst schaffen, pro-duzieren – d. h. wörtlich: hervor-bringen –, also „bilden“ muß. Darum hat die Pädagogik stets die „Humanisierung der Arbeitswelt“ gefordert. Wie aber sehen die „bildenden Rückwirkungen“ heute aus? Wie sehen sie im Übergang von der Leistungs- und Arbeitsgesellschaft zur Freizeitgesellschaft aus?

Mit diesen Fragen werden wir uns im folgenden befassen (vor allem im Teil II). Ich hatte soeben, mehr thesenhaft, den Problemzusammenhang von Bildung, Arbeit und Frieden an den Anfang gestellt. Für eine gründliche Ausarbeitung wäre es jedoch nötig, zum einen den theoretischen Hintergrund des neuen Naturbegriffs sowie des damit verbundenen Wissenschaftsbegriffs genauer zu entwickeln, zum anderen die praktische Zusammengehörigkeit der beiden Themen Frieden und Ökologie bzw. Frieden und Natur aufzuzeigen. Hier sind dazu nur knappe Hinweise möglich.

Zur wissenschaftstheoretischen Begründung einer systemökologischen Friedenspädagogik³ gebe ich drei Hinweise.

(1.) Der *quantentheoretische Naturbegriff* zeigt uns eine Natur, die Subjekt der Evolution ist und die weit mehr ist als ein mögliches Objekt für unsere technologischen Manipulationen. Objekte gibt es in der Natur wie überhaupt in der Realität nur als „Spezialfälle“ für „endliche Subjekte“, die noch nicht den Reifegrad besitzen, die „Kohärenz der Wirklichkeit“ zu verstehen (WEIZSÄCKER 1982, S. 137). Ein Objekt kann, auch schon logisch, gar nicht durch sich selbst definiert werden, sondern nur über umfassende Systemzusammenhänge, in denen es existiert. – Diese Einsichten fordern von uns ein Umdenken und Umhandeln, kurz: ein „revolutioniertes“ praktisches Bewußtsein, das die Gebiete Wissenschaft, Technik, Natur und Gesellschaft umfaßt.

(2.) ERICH JANTSCH (1982) hat (wie vor ihm PRIGOGINE und nach ihm CAPRA) gezeigt, daß die sogenannte Materie Geist ist und über alle Möglichkeiten verfügt, sich von Anfang an als Universum

2 Vgl. den gleichnamigen Abschnitt in LITT (1959, S. 97f.) sowie das LITT-Kapitel in HUSCHKE-RHEIN (1979).

3 Vgl. ausführlicher hierzu HUSCHKE-RHEIN (1984a).

selber zu organisieren (Titel seines Buches: „Die Selbstorganisation des Universums“). Dabei gelten die Organisationskategorien für abiotische und biotische Systeme gleichermaßen und von Anfang an: „Autonomie“ erreicht ein dynamisches System nur durch gleichzeitige „Integration“ in umfassendere Systeme, die seine Autonomie nicht aufheben, sondern im Gegenteil steigern. Jedes lebende oder abiotische System bis hin zum Menschen ist zu seiner Erhaltung auf den Austausch von Information, Energie und Materie mit den umgebenden Systemen angewiesen, und dieser Austausch wird normalerweise durch das „Systemgedächtnis“ (das auch anorganische Strukturen besitzt) gewährleistet. Durch die Tatsache der „Koevolution“ (JANTSCH) ist der Mensch jedoch in der Gefahr, sein Systemgedächtnis zu verlieren. JANTSCH zeigt, daß die Zukunft des Systems „Mensch“ von einer gelingenden Verhältnisbestimmung zu seinen umgebenden Systemen abhängt; sie wird wahrscheinlich scheitern, wenn der Mensch nur seine eigenen, z. B. intellektuellen Kategorien anwendet und nicht auf Kategorien zurückgreift, die ihn mit dem Universum verbinden. Das hier erforderliche Bewußtsein darf also nicht länger ein „Selbst“-Bewußtsein im Sinne seiner anthropologischen Sonderstellung sein, sondern muß ein „Mit“-Bewußtsein werden, als Mitbewußtsein mit dem Universum oder, traditionell gesprochen, mit der „Natur“. Erziehung muß danach Erziehung zum Mitbewußtsein werden, nicht einfach zur Autonomie. Mitbewußtsein für Kreatur und Natur ist eben das neue Friedensbewußtsein, das zugleich ein ökologisches Bewußtsein ist.

(3.) KLAUS MÜLLER (1973) hat in seinem Buch „Die präparierte Zeit“ gezeigt, daß der Wunsch zur technologischen Gestaltung der Zivilisation auf der praktischen Anwendung der aristotelischen Logik des „Identifizierens“ beruht (wie vor ihm schon ADORNO und MARCUSE), daß aber die Erkenntnisse der Quantentheorie sowie der Makrophysik eine andere Auffassung der Natur und einer naturgemäßen Technik nahelegen. Das Identifizieren bedeutet das Feststellen eines Objekts aus dem Fluß der Zeit heraus – daß dies im Prinzip gar nicht möglich ist, sondern nur unter „gewaltsamen“ Bedingungen, hat ja eben die Quantentheorie erwiesen –, und seine Festlegung auf eine bestimmte Raumsituation – auf den dreidimensionalen Raum, den es ja nur für den erkennenden Menschen gibt, aber weder mikrophysikalisch noch makrophysikalisch –, also sein Feststellen zu manipulativen Zwecken aus einem übergreifenden, universalen Zusammenhang heraus. Die Technik als Weltanschauung will, so KLAUS MÜLLER, die Wirklichkeit nicht erfahren oder erleiden, sondern, aus Angst vor ihr, nur „produzieren“, „machen“. Damit wird das Verhältnis von Tun und Leiden, actio und passio, Handeln und Betroffensein, einseitig „nach der aktiven Seite hin verschoben: Der Mensch als Täter ist die Urform des Technikers“ (1973, S. 140f.). – Die Überlegungen von KLAUS MÜLLER sind, wie wir sehen werden, wichtig für die Begründung einer „Technik des menschlichen Maßes“ oder einer „mittleren Technik“, die nicht mehr bloß Ausdruck des manipulativen Bewußtseins des Menschen ist und erst so positiv zur Bestimmung von Bildung und Arbeit wird beitragen können.

Zum Zusammenhang von *Friedensthematik und Ökologie*⁴ gebe ich folgenden Hinweis: Die friedenthematische Grundfrage hierbei ist, ob die Systemstrukturen, die das System „Mensch“ mit seinen lebensnotwendigen Umwelten verbinden und die durch Arbeit vermittelt werden, gewalthaltig sind oder nicht, d. h. mehr als nicht vermeidbar gewalthaltig oder nicht. Der Begriff der „strukturellen Gewalt“ (GALTUNG) ist in diesem Sinn künftig als *Analysekategorie des ökologischen Verhaltens* des Menschen, nicht mehr nur, wie bisher in der Friedensforschung, als Analysekategorie des gesellschaftlichen Verhaltens des Menschen anzuwenden. Dasselbe gilt für die Analysekategorie der „organisierten Friedlosigkeit“ (SENGHAAS). Der Zusammenhang zwischen Friedensthematik und Ökologie ist danach *zum einen* als ein *grundlegender* Zusammenhang nachzuweisen, d. h. als Zusammenhang eines einzigen Gesamtsystems, in dem schon die großindustrielle Produktionsweise, unabhängig von gesellschaftspolitischen Unterschieden, als ein System organisierten Unfriedens nachweisbar ist, und zwar mit der impliziten friedenthematischen *These*, daß der organisierte Unfrieden gegen die Natur notwendig zugleich eine Form des Unfriedens gegen die Menschen ist, die ja, systemökologisch gesehen, ein Teil der Natur sind.

Der Zusammenhang zwischen Friedensthematik und Ökologie ist *zum zweiten* als ein jeweils konkreter, historisch-materialer Zusammenhang zu sehen, in dem durchaus die politischen Unterschiede der Gesellschaften zu Buche schlagen, in dem auch aktuelle Formen des Zusammenhangs zwischen der Bedrohung durch die Rüstung und der Bedrohung der Natur, zwischen den Kosten der Rüstung und den ökologischen Schadenskosten, zwischen der wesentlich aggressiven Verwendung

4 Vgl. ausführlicher hierzu HUSCHKE-RHEIN (1984b).

von Atomkraft zu militärischen und zu sogenannten „friedlichen“ Zwecken, zwischen der Verschwendung der knappen und ausgehenden Ressourcen zu militärischen Wahnprojekten und zur Vermehrung des Wachstumswahns usw. festzustellen sind⁵.

II. Die Gegenwartsanalyse: Die „Entfesselung der Produktivkräfte“ und was dies für die Bildung bedeutet

Die kulturelle Tradition: Arbeit als anthropologische und als bildungstheoretische Kategorie

Bildung und Arbeit sind in der neueren europäischen Tradition unzertrennliche Begriffe. Das war nicht immer so. Die antike Trennungslinie zwischen den Freien und den Philosophen als den Gebildeten, die denken durften, einerseits und den Sklaven und den gewöhnlichen Leuten als den Ungebildeten, die arbeiten mußten, andererseits; zwischen dem Wahren, Schönen und Guten als den klassenspezifischen Bildungswerten einerseits und dem Nützlichen, Alltäglichen und Gebräuchlichen auf der anderen Seite: diese Trennung wird programmatisch erst in der europäischen Aufklärung aufgehoben oder mindestens gemildert⁶. Arbeit dürfte danach ebensowenig ein Privileg der unteren Schichten bleiben wie die Bildung ein Privileg der oberen Schichten. Einige historische Entwicklungslinien, die dieser Umwertung vorausgingen, wie z. B. die Herausbildung der protestantischen Arbeitsethik in den reformierten Kirchen, oder die Würdigung gewissenhafter Berufstätigkeit als eines „weltlichen Gottesdienstes“ durch LUTHER und die lutherische Sozialethik können wir hier nicht weiter verfolgen.

Wie konnte „Arbeit“ zur anthropologischen Kategorie werden? MARX entwickelte seinen Arbeitsbegriff bekanntlich zunächst im Anschluß an HEGELS Dialektik der Arbeit in der „Phänomenologie“, die MARX hierfür überschwenglich gelobt hat: „Das Große an der Hegelschen Phänomenologie ... ist also, einmal daß Hegel die Selbsterzeugung des Menschen als einen Prozeß faßt ...; daß er also das Wesen der Arbeit faßt und den gegenständlichen Menschen, wahren, weil wirklichen Menschen, als *Resultat seiner eigenen Arbeit* begreift“ (MARX 1964, S. 269). Arbeit ist also der Prozeß der Selbstverwirklichung, ja Selbstproduktion des Menschen und ist insofern nichts Äußerliches, das sein Wesen unangetastet ließe.

HABERMAS hat in seinem Aufsatz „Arbeit und Interaktion“ den Erkenntnisfortschritt HEGELS gegenüber KANT gewürdigt, der darin liegt, daß HEGEL die Identität des Menschen als das Resultat eines, wie HABERMAS sagt, „*Bildungsprozesses*“ ansieht, der über die „Entäußerung“ und „Vergegenständlichung“ in der Arbeit führt, nicht aber, wie KANT, von einer schon gegebenen ursprünglichen Einheit des „transzendentalen Ich“ ausgeht (HABERMAS 1968, S. 27 ff.).

Dieser Bildungsprozeß führt nun nach HEGEL zu Formen der Objektivierung gegenüber den unmittelbaren Ansprüchen der Natur, vor allem gegenüber den Momenten der „Begierde“ und des „Genusses“, d. h. des unmittelbaren „Verzehrens“ der Natur (HEGEL

5 Den wichtigen Zusammenhang von Ökologie, Frieden und Erziehung haben erstmals P. KERN und H.-G. WITTIG (1982) entfaltet.

6 Vgl. auch H. MARCUSE (1965, 1968).

1952, S. 146ff.); in der bekannten Formulierung der „Phänomenologie“ heißt es: „Die Arbeit ... ist gehemmte Begierde, aufgehaltene Verschwinden, oder sie bildet. Die negative Beziehung auf den Gegenstand wird zur Form desselben und zu einem Bleibenden“ (ebd. S. 149)⁷.

Wir halten das bis hierher entwickelte Problem in einer *These* fest: Der Mensch bestimmt sich in seinem Wesen durch Arbeit, also durch Selbstproduktion. In diesem Prozeß „bildet“ er sich selbst. Der Arbeitsprozeß ist also ein Bildungsprozeß (HEGEL/MARX). Jede Arbeit, sowohl die objektivierende (HEGEL) als auch die entfremdende bzw. entfremdete (MARX), bleibt nicht äußerlich, sondern „bildet“ das Wesen bzw. am Wesen. Entfremdende Arbeit führt also zur Selbstentfremdung (MARX).

Dennoch stellen sich hier, wie ich meine, einige kritische Fragen – so schlüssig und scharfsinnig diese Bestimmung des Verhältnisses von Bildung und Arbeit im Deutschen Idealismus zunächst auch scheint. Schon bei HEGEL lassen die zahlreichen Stellen (wir konnten das eben nur andeuten) aufhorchen, an denen er die Arbeit als Distanzierung von der Unmittelbarkeit der Ansprüche der „Natur“, der „Begierden“, der „Triebe“ usw. versteht. Dahinter steht deutlich HEGELS Vorstellung der Natur als des unerlösten Reiches des Animalischen. Arbeit in dieser Form erscheint als eine abstrakt-allgemeine Disziplinierung der Natur. Es fällt übrigens auf, daß HABERMAS in seinem erwähnten Beitrag dieser HEGELSchen Fassung weitgehend folgt, wenn er die Arbeit als „zweckrationales“, „instrumentelles Handeln“ der Interaktion als dem „kommunikativen Handeln“ gegenüberstellt.

Offenbar ist nun aber dieser Arbeitsbegriff und damit auch der mit ihm verbundene Bildungsbegriff nicht so zeitlos, wie es die philosophische Diktion suggeriert. Er ist orientiert an produktiver, nicht an reproduktiver Arbeit, er ist damit vorwiegend orientiert am Arbeitsbegriff der beginnenden Industrialisierung Europas. Wir brauchen nicht einmal die hierher gehörigen Analysen MAX WEBERS zu kennen, um in dem „zweckrational“ oder eben einfach „rationell“ (WEBER) organisierten Produktionsprozeß die Anfänge der kapitalistisch organisierten Wirtschaftsweise wiederzuerkennen. In jedem Lehrbuch der Volkswirtschaft können wir nachlesen, daß der Verzicht auf den sofortigen Konsum, den „Verzehr“ der Güter und des Kapitals, also Disziplinierung der Begierden, die Voraussetzung für die Vermehrung von Gütern und Kapital ist (z. B. MATTERN/WEISSHUHN 1980, S. 10, 17). Für die Steigerung der Produktivität drohen Verhaltensweisen, die sich auf gegenteiliges Verhalten einlassen: auf nicht-rationale, möglicherweise emotionale Beziehungen zur Natur, hinderlich zu werden. Wir werden gleich am Gegenmodell eines buddhistischen Arbeitsbegriffes sehen, daß noch andere Arbeitsbegriffe möglich sind als der zweckrationale. Dieser scheint übrigens auch vorwiegend dem Typus des *männlichen* Lohnarbeiters in der industriellen Produktion zu entsprechen.

Zu Recht weist HEINZ KIMMERLE (1983, S. 38ff.) darauf hin, daß auch MARX noch den philosophischen Ausgangspunkt des Deutschen Idealismus festgehalten hat, der, am deutlichsten bei FICHTE, von der vorgängigen Trennung von Ich und Nicht-Ich – wobei Nicht-Ich = Natur gesetzt ist –, also von Ich und Natur ausgeht. Insgesamt wird jedoch die Natur gerade vom dialektischen Materialismus gleichsam ernster genommen als vom Idealismus (vgl. FETSCHER 1982).

⁷ Zu Recht interpretiert HEYDORN (1980, S. 236f.) diesen Textzusammenhang HEGELS als „Überwindung“ von „Natur“.

So bleibt vorläufig die *Frage* bestehen: Ist „Arbeit“ eine zeitlose anthropologische und bildungstheoretische Kategorie, wenn sich die historische und materiale Form der Arbeit in der dargestellten Weise auf die Maximen des industriellen Produktionsprozesses bezieht?

Sind die Produktivkräfte neutrale Bildungsmittel?

Zur Beantwortung der gestellten Frage wollen wir unsere Aufmerksamkeit auf eine aktuelle Kontroverse lenken, die um die Bewertung der klassischen MARXschen Unterscheidung zwischen „Produktivkräften“ und „Produktionsverhältnissen“ geführt wird. MARX war ja der Ansicht, daß die partielle Beschränktheit („Borniertheit“) der Arbeiter in Handwerk und Manufaktur durch die neuen Fabriken aufgehoben werden könnte. Die Qualifikationsanforderungen in den neuen Fabriken seien zunehmend weniger partikular und konkret (im Sinne der früheren Handwerksarbeit), sondern immer „allgemeiner“ und „abstrakter“, und dadurch würden die Arbeiter zugleich „disponibler“ und könnten so eine allgemeine Macht im Betrieb erlangen; durch die „polytechnische“ Ausbildung würden die Arbeiter instand gesetzt, schließlich die Produktion selber zu organisieren und dann auch die Leitung des Betriebs. Durch die „allseitige“ – allerdings: polytechnische! – Bildung erhalten die Arbeiter also die Fähigkeit zur Kontrolle der Produktivkräfte (Kapital, Arbeit, Technologie, Rohstoffe).

Ebenso wie HEYDORN (1980, S. 41 ff.) ist ANDRE GORZ (1983) in seinem neuesten Buch „Abschied vom Proletariat“ diesen Fragen nachgegangen.

Die tieferen Ursachen sieht GORZ nicht einfach im Kapitalismus als solchem, sondern genauer, übrigens ebenso wie HEYDORN, in der „abstrakten allgemeinen“ Form des Wissens (S. 17f.), in welcher beide, Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse, verbunden sind. Die „Disponibilität“ für wechselnde Arbeitserfordernisse ist der Grundcharakter der technologischen Produktionsformen, zugleich aber Ausdruck des Bildungs-ideals „allseitiger“ flexibler Anpassungsfähigkeit im technisch-industriellen Zeitalter, also technologisch-abstraktes Wissen anstelle wirklich „allseitiger“ Bildung (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1984a, S. 37f.). Die *Frage* ist aber, ob die von HABERMAS behauptete „Unschuld der Produktivkräfte“ (1968, S. 58) unter den Umständen einer so vollständigen Verbindung mit den „Produktionsverhältnissen“, also dem institutionellen und kommunikativen Gesamtrahmen, bis hin in dessen Bildungsziele, noch aufrechtzuerhalten ist. Ist es legitim, die historisch-materiale Bestimmtheit der Produktivkräfte überhaupt – und sei es auch nur analytisch – von dem Gesamtrahmen der Produktionsverhältnisse abzukoppeln?

Meine *These*, die im folgenden zu belegen sein wird, antwortet darauf wie folgt: Die Technik, als Produktivkraft, ist nicht herrschaftsneutral und nicht bildungsneutral; Arbeit, Bildung und Frieden vs. Friedlosigkeit des Gesamtprozesses der Produktionsverhältnisse konvergieren in allen Fällen. Bildung ist zur Produktivkraft geworden, also funktional geworden zum (entfremdeten) Arbeitsprozeß. Arbeit selber ist bloß noch Produktivkraft, nicht mehr produktiv für die Entfaltung und die Autonomie des Einzelnen. Arbeit und Bildung sind jeweils qualitativ, d. h. in ihrer historisch-materialen Form, zu bestimmen. Insofern sind sie heute Formen der Entfremdung von Natur (im oben ausgeführten Sinne) und damit zugleich Phänomene potentiellen und aktuellen Unfriedens (im oben gemeinten Sinne).

Das Gegenbild: die ökologische Bewertung

FRITJOF CAPRA hat (1983, S. 254f.) den wichtigen Hinweis gegeben, daß entsprechend der allgemeinen Hochschätzung technologischer Produkte die ökologisch relevanten Arbeiten am niedrigsten eingeschätzt werden, also diejenigen Arbeiten, die den naturnahen, leiblichen Kreislaufprozessen am nächsten sind, wie Kochen, Abfälle beseitigen, Reinigen und Saubermachen, Nahrung zubereiten usw., Arbeiten, mit, wie CAPRA sagt, „entropischem Gehalt“, die „immer und immer wieder getan“ werden müssen, „ohne eine dauerhafte Wirkung zu hinterlassen“. CAPRA fügt hinzu: „Diese Arbeiten überläßt man im allgemeinen Angehörigen von Minderheiten oder Frauen.“ Einen hohen Status dagegen haben Arbeiten, „die etwas Dauerhaftes schaffen – Wolkenkratzer, Flugzeuge mit Überschallgeschwindigkeit, Weltraumraketen, nukleare Sprengköpfe und die vielen anderen Produkte hochentwickelter Technologie, aber auch alle mit hoher Technologie verbundene Verwaltungsarbeit, wie langweilig sie auch sein mag“. CAPRA weist darauf hin, daß die Werthierarchie in den „spirituellen Traditionen“ des Buddhismus genau umgekehrt ist: „Für buddhistische Mönche ist Kochen, Gartenarbeit oder Saubermachen ein Teil ihrer meditativen Tätigkeit“, sie stammt aus einem „tiefen ökologischen Bewußtsein“.

Seine Forderung lautet daher: „Wir brauchen eine Neubewertung der Idee und Praxis der Arbeit, damit sie für den einzelnen Arbeiter wieder sinnvoll, für die Gesellschaft nützlich und Teil der harmonischen Ordnung des Ökosystems wird“ (ebd.).

In seinem Beitrag „*Buddhistische Wirtschaftslehre*“ (in: „Small is beautiful“, dt. „Die Rückkehr zum menschlichen Maß“) hat E. F. SCHUMACHER (1981, S. 48ff.) ebenfalls darauf hingewiesen, daß die gegenwärtigen Arbeits- und Wirtschaftsmaximen die menschlich sinnvolle Rangordnung „auf den Kopf stellen“. Nur Arbeiten, so zitiert SCHUMACHER einen buddhistischen Gewährsmann, die den „höheren Menschen“ „nähren und beleben“, können seine „Persönlichkeit entwickeln“ und sind darum „menschliche Arbeiten“. Demgegenüber, so betont SCHUMACHER, habe „der moderne Wirtschaftswissenschaftler“ einen ganz anderen Maßstab: „Sein grundlegender Erfolgsmaßstab ist die Gesamtmenge an Gütern, die in einem bestimmten Zeitraum hervorgebracht wird.“ Das aber bedeutet: „Vom buddhistischen Standpunkt aus wird damit die Wahrheit auf den Kopf gestellt, weil Güter für wichtiger als Menschen und Konsum für wichtiger als schöpferisches Tun gehalten werden. Damit wird der Schwerpunkt vom Arbeiter auf das Ergebnis der Arbeit verlagert, das heißt vom Menschlichen zum Untermenschlichen“ (S. 50f.). Die Kriterien der massenhaften Güterproduktion und Güterkonsumtion stellen, verbunden mit „immer rascherer Ausbeutung“, eine „Gewalttat gegen die Natur dar, die unvermeidlich zur Gewaltanwendung unter den Menschen führen muß“ (S. 55). Demgegenüber heißt der „Grundgedanke buddhistischer Wirtschaftslehre ... Einfachheit und Gewaltlosigkeit“ (S. 52).

Wir halten fest: Offenbar kann es bei der Beurteilung des „pädagogischen Wertes“ der Arbeit nicht um so etwas wie Arbeit „überhaupt“ gehen; wir haben vielmehr zu fragen, um *welche* Arbeit es sich handelt. So viel scheint schon bis hierher deutlich: Die Produktivkräfte haben im derzeitigen Stadium der Industrialisierung ihre „Unschuld“ verloren; die „Entfesselung der Produktivkräfte“ (MARX) zum Wohle der Menschheit und ganz gleich unter welchem gesellschaftlichen System, würde, ohne Rücksicht auf ökologische Bedingungen, umschlagen in die Entfesselung der Destruktivkräfte.

Bevor wir die Frage nach neuen Ansätzen in der Bestimmung zukünftiger „bildender Arbeit“ stellen, sollen drei Züge in der Struktur gegenwärtiger Arbeit und Bildung herausgestellt werden, die in den arbeits- und bildungskritischen Positionen von ILLICH, GORZ und BAHRO zentral sind: 1. der Tauschwert von Arbeit und Bildung, 2. die latent „militaristische“ Struktur der Arbeit (GORZ), und 3. die „ökologische Entfremdung“ als Mittel-Zweck-Perversion.

ad 1). IVAN ILLICH hat in seinem Buch „Fortschrittsmythen“ (1978) die „Marktförmigkeit“ herausgestellt, unter der sich heute gleichermaßen die Arbeit und die Bildung präsentieren. „Die spätindustrielle Gesellschaft organisiert das Leben um die Waren herum. Unsere marktintensiven Gesellschaften messen den materiellen Fortschritt anhand der zunehmenden Menge und Vielfalt der produzierten Waren ... Durch die Mißachtung all jener Arten von Nutzen, die nicht mit einem Preisschildchen versehen sind, hat die Industriegesellschaft ein urbanes Milieu geschaffen, das für Menschen unbewohnbar ist“ (ebd. S. 19). Die Folge dieser Tatsache betrifft aber nun gerade den Bereich der Bildung, verstanden als persönliche Kompetenz des autonomen Subjekts. Die Menge der Waren wirkt, wie ILLICH sagt, „kontraproduktiv“: „An irgendeinem Punkt in jedem Bereich zerstört die schiere Menge der gelieferten Waren die Bedingungen für persönliches Handeln“; der Blick für den wahren Wert von Gütern, für ihren „Gebrauchswert“, geht zugunsten ihres „Tauscherts“ auf dem Markt verloren.

Ähnlich wie CAPRA und SCHUMACHER sieht ILLICH hierin eine Perversion einer ursprünglich sinnvollen Rangfolge: „Die meiste Arbeit wurde (einst) verrichtet, um *nicht* zum Tausch bestimmte Gebrauchswerte zu schaffen. Aber der technische Fortschritt entwickelte nach und nach eine ganz andere Art Werkzeuge: so wurde das Werkzeug zunehmend primär für die Produktion von marktbaren Waren eingesetzt ... (So) reduzierte die Verwendung neuer Technologien den Arbeiter am Arbeitsplatz zu einem Charlie Chaplin aus ‚Modern Times‘“ (ebd. S. 56f.). Unsere „anerzogene Blindheit für den Nutzen der Gebrauchswerte“ macht gleichzeitig blind „für den kontinuierlichen Beitrag der Natur“ bei jeder menschlichen Arbeit, der ja von der wissenschaftlichen Ökonomie regelmäßig übersehen werde (vgl. auch den Beitrag von BINSWANGER in MEYER-ABICH (1979) zu dieser Frage!). „Und doch müßte jede Volkswirtschaft sofort zusammenbrechen, wenn die Produktion von Gebrauchswerten einen bestimmten Punkt unterschritte; wenn zum Beispiel Hausarbeit gegen Entlohnung oder Geschlechtsverkehr nur für ein Honorar verrichtet würde. Alles, was die Menschen tun oder schaffen, ohne es zum Verkauf feilzubieten, ist von ebenso unermäßigem Wert für die Volkswirtschaft wie der Sauerstoff, den sie atmen“ (ebd. S. 53).

Daß diese Blindheit auf dem Markt aber direkt mit unserer *Erziehung und Bildung* zusammenhängt, ist die eigentliche Pointe der Argumentation ILLICHs:

„Die Illusion, daß die ökonomischen Modelle die Gebrauchswerte ignorieren könnten, entspringt der Annahme, daß solche Aktivitäten, die wir mit intransitiven Verben bezeichnen, endlos durch institutionell definierte und mit Substantiven bezeichnete Stapelwaren ersetzt werden könnten. Erziehung ersetzt ‚Ich lerne‘; Gesundheitsversorgung ersetzt ‚Ich gesunde‘; Transport ersetzt ‚Ich bewege mich‘; das Fernsehen ersetzt ‚Ich spiele‘“ (1978, S. 53).

ILLICHs Kampf für eine „entschulte“ Gesellschaft ist nicht ein Kampf gegen das Wissen, sondern gegen die sinnwidrige Vermarktung des Wissens und der Bildung:

„In allen ‚verschulten‘ Nationen gilt Wissen als erste Voraussetzung fürs Überleben, zugleich aber auch als eine Währung, die konvertibler ist als Rubel oder Dollar. Seit Karl Marx sprechen wir von der Entfremdung des Arbeiters von seiner Arbeit in der Klassengesellschaft. Jetzt aber müssen wir die Entfremdung des Menschen von seinem Lernen erkennen, sobald dieses zum Produkt eines Dienstleistungsgewerbes und er selbst zum Konsumenten wird. Je mehr (sc. institutionelle) Erziehung der einzelne konsumiert, desto mehr ‚Wissenskapital‘ erwirbt er“ (S. 116).

Wissen oder Bildung – und hier können wir die Überlegungen zur Form der buddhistischen Arbeit bei CAPRA und SCHUMACHER wieder aufnehmen – gelten als marktförmige Waren nicht mehr der Erkenntnis des Seins von Dingen, Menschen oder Zusammenhängen, haben nicht mehr ihren Zweck in sich selbst und also auch nicht im Selbst des Erkennenden oder Wissenden, sondern sind bloß noch Mittel für einen anderen, außerhalb des Wissens liegenden Zweck, nämlich für ihren Tauschwert im technologischen Wissenssystems. Es läßt sich zeigen, daß diese Entfremdungsstruktur des Wissens und der Bildung überall dort vorliegt oder mindestens nicht gebannt wird, wo, wie z. B. im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates, die „Wissenschaftsorientierung der Bildung“ gefordert wird, oder, wie in den Bildungsplänen der DDR, Allgemeinbildung als „polytechnische“ verstanden wird (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1984 a, S. 37f.).

Auch ANDRE GORZ ist diesen Zusammenhängen in seinem Buch „Ökologie und Politik“ nachgegangen. Die Schule, so sagt er, bewirke heute letztlich einen „Verzicht auf die Vielwertigkeit und Selbständigkeit zugunsten der schulischen ‚Qualifikation‘ ... , deren wesentliches Merkmal darin besteht, daß man für sich selbst davon keinen Gebrauchswert hat, sondern nur einen Tauschwert“ (S. 126). Ähnlich wie ILLICH, fragt sich GORZ, was einer eigentlich „von sich aus“ damit anfangen könne, was einem die Schule beigebracht habe, und antwortet: „Man kann sich nur auf dem ‚Arbeitsmarkt‘ zu verkaufen suchen.“ Und er fragt weiter:

„Fragen Sie sich, wieviele Leute ... (gelernt) haben ..., sich der *eigenen* Hände oder Füße zu bedienen oder sich gesund zu ernähren. Wenn die Leute nicht mehr singen, sondern Millionen Schallplatten *kaufen*; wenn sie nicht wissen, wie sie sich ernähren sollen, sondern die Medizin und die pharmazeutische Industrie für die Behandlung der Schäden durch ungesunde Ernährung *bezahlen*; wenn sie nicht mehr wissen, wie sie ihre Kinder erziehen sollen, sondern *diplomierte* Kinderpflegedienste in Anspruch nehmen ..., dann hat die Schule daran ihr Teil“ (S. 126).

Darum fordert GORZ, daß die „Umwelt“ und die „Gesellschaft“ wieder „erzieherisch“ werden müssen und daß nicht länger, wie es jetzt sei, „das Wissen, die Kultur, die Autonomie aus der Arbeit verbannt“ werden (ebd.).

Damit haben wir einen weiteren Erkenntnishorizont als nur denjenigen von Bildung und Arbeit gewonnen. Bildung kann nicht einfach durch die „Schule“, etwa als Wissen, vermittelt werden; und sie darf auch nicht einen primär marktförmigen Charakter besitzen; wiederum darf Arbeit nicht ohne Elemente einer insgesamt „erzieherischen Umwelt“ oder „Kultur“ organisiert werden, wenn sie „bildend“ wirken will.

ad 2.) Nicht übergehen dürfen wir das, was ANDRE GORZ die „*Militarisierung der Arbeit*“ genannt hat. Was bedeutet das? Es bedeutet eine latent „militaristische“ Struktur als eine undurchschaute Unterordnung unter eine Befehlsstruktur, deren Ziele der einzelne nicht kennt und auch nicht mitbestimmen kann. GORZ beruft sich dabei auf ENGELS und auf MARX. Schon ENGELS hatte vor über 100 Jahren prophezeit: „Der mechanische Automatismus einer großen Fabrik ist bei weitem viel tyrannischer, als die kleinen Kapitalisten es jemals gewesen sind“ (zit. bei GORZ 1980, S. 117). Und MARX schrieb im „Kapital“ über die modernen Fabriken: „Die technische Unterordnung des Arbeiters unter den gleichförmigen Gang des Arbeitsmittels“ schaffe eine „kasernenmäßige Disziplin“ als Teilung des Personals in „Handarbeiter und Arbeitsaufseher, in gemeine Industriesoldaten und Industrieunteroffiziere“ (Bd. I, S. 405). Hierbei kommt es nun nicht auf den rüden Ton oder gar auf einen Gebrauch von Waffen an, sondern auf die Qualität der Struktur, in der Menschen ihre Arbeit und somit ihre potentielle Bildung organisieren. (Die „Friedensfor-

schung“ und die „Friedenserziehung“ erforschen die „strukturelle Gewalt“.) MARX selber hat diese Struktur im „Kapital“ wie folgt beschrieben:

„In Manufaktur und Handwerk bedient sich der Arbeiter des Werkzeugs, in der Fabrik dient er der Maschine. Dort geht von ihm die Bewegung des Arbeitsmittels aus, dessen Bewegung er hier zu folgen hat“ (S. 403).

So ersetzt jetzt das „Arbeitsmittel“ den Sklaventreiber von ehemals, d.h. es wird personale Gewalt durch strukturelle ersetzt. Dabei geht es also nicht, wie es vordergründig scheinen mag, um die Hierarchie im Betrieb, um Abbau hierarchischer Strukturen, sondern die Qualität der Gesamtstruktur, in der die sogenannten „Industriesoldaten“ und die „Industrieunteroffiziere“ geeint sind: beide sind auf ihre Weise – die Leute am Fließband, an der Maschine, am Computer freilich schlimmer – dem „Despotismus der Fabrik“ unterworfen. Mit den Worten ILLICHs:

„Der diskrete Charme der abstrakten Konditionierung durch die Mega-Maschine nimmt die Stelle des Peitschenklatschens im Ohr des Fron-Sklaven ein, und das unerbittliche Weiterrücken des Fließbandes löst die stereotypische Geste des Arbeitssklaven aus“ (1980, S. 70).

Das Problem besteht also in der von ILLICH immer wieder herausgestellten Frage der *Verantwortung des Einzelnen*. Wenn der Einzelne, wie MARX sagt, *sich* nicht mehr des Werkzeugs oder der Maschine bedienen kann, sondern er nur der Maschine – ILLICH: der „Mega-Maschine“ – dienen kann und deren undurchschauten Zielen, er also, wie MARX sagt, „zum lebendigen Anhängsel eines toten Mechanismus“ wird (ebd. S. 403), dann kann es nicht mehr gelingen, die Produktionsstrukturen so zu organisieren, daß, mit einer Formulierung von GORZ, „die einsichtigen Ziele, die dem gigantischen Apparat theoretisch vorgegeben sein können, sich in der Arbeit des Einzelnen spiegeln“ (1983, S. 23).

ad 3): Dies alles führt auf den dritten der oben genannten Punkte, die *entfremdeten Arbeits- und Lernstrukturen* („Bildungsstrukturen“). MARX hatte die Entfremdung aufheben wollen gerade über eine Neufassung des Verhältnisses von Arbeit und Bildung im fortschrittlichsten Bereich der damaligen industriellen Revolution des Bürgertums, nämlich im Bereich der Produktivkräfte, und zwar eben durch eine *arbeitsbezogene* Form der Bildung, durch die „polytechnische“ Bildung, und er hoffte, durch die *Allseitigkeit* dieser neuen Form der Bildung, als Überwindung des handwerklichen Partikularismus, werde sich die Herrschaft oder Autonomie der arbeitenden Klasse von selber einstellen. GORZ und vor allem RUDOLF BAHRO sind den Gründen für die enttäuschten Hoffnungen nachgegangen. GORZ' und BAHROs Antwort ist, kurz gesagt, die, daß die Produktivkräfte (Arbeit, Kapital, Technologie) nicht neutral sind (wie der offizielle Sozialismus stets behauptet), sondern ihrerseits schon Ausdruck entfremdeter Lebensbedingungen (oder im entsprechenden Jargon: Produktionsverhältnisse). Für unsere Thematik formuliere ich: Entfremdende Arbeitsprozesse können unmöglich eine nicht-entfremdete Bildung zum Resultat haben.

ANDRE GORZ (1980, S. 134) stellt den Widerspruch heraus, der darin liegt, den Sozialismus „mit den Produktivkräften des Kapitalismus“ verwirklichen zu wollen, ohne sie als „Matrices“ der allgemeinen kulturellen Verhältnisse zu erkennen.

Tiefgehend noch analysiert BAHRO die historischen Voraussetzungen der technologischen Produktivkräfte, indem er sie zurückführt auf jenen „Typus von erweiterter Reproduktion, den die europäische Zivilisation in ihrer kapitalistischen Ära hervorgebracht hat“ (1977, S. 309f.). Allerdings sei „der europäische Gesellschaftskörper ... von weither für seine kapitalistische Verfassung disponiert gewesen“, die mindestens bis in die

Antike – hier trifft sich seine Analyse mit derjenigen von MARCUSE –, wenn nicht gar bis zur Bildung der Städtezivilisation zurückreiche. Es sei zu wenig und falsch, bloß die „klassenlose Industriegesellschaft“ zu wollen, „ohne uns je mit der Genesis und den Konsequenzen des Industrialismus befaßt zu haben“. Die Erklärung der „Genesis“ aber – und darum halte ich BAHROS Analyse für besonders wichtig – kann nur zugleich sein eine *Erklärung der Aggressivität, Destruktivität und Friedlosigkeit unserer Zivilisation, die auf ein falsches Verhältnis zur Natur hinweist*, auf die „Isolierung des Menschen von den natürlichen Energiekreisläufen“. Der „Exterminismus“, wie BAHRO im Anschluß an THOMPSON sagt, also die Tendenz zur Selbstauslöschung der Zivilisation einschließlich der Natur, erfordere nicht nur die militärische Abrüstung, sondern vor allem die „industrielle Abrüstung, d.h. den absoluten Rückgang im Material- und Energiebedarf“ (1982, S. 71 ff.).

III. Die Zukunftsperspektive: „Das goldene Zeitalter der Arbeitslosigkeit“ und was dies für die Pädagogik bedeuten kann

In dem Kapitel „Das goldene Zeitalter der Arbeitslosigkeit“ in seinem Buch „Abschied vom Proletariat“ geht ANDRE GORZ von folgender Situation aus: „Zehntausende von Robotern sind im Anmarsch. Arbeiter und Angestellte können zu Hause bleiben. Was aber sollen sie dort tun?“ (1983, S. 123). Damit ist die zu erwartende Problematik einer zukünftigen Arbeitswelt treffend umrissen: „Befreiung der Zeit und Abschaffung der Arbeit“ (ebd. S. 161). Abschaffen könnten wir dann gleichzeitig die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik; gebraucht würde nur noch die Freizeitpädagogik.

IVAN ILLICH sieht eine ähnliche Entwicklung voraus, die ebenfalls zu mehr Freizeit führt, die dann kreativ und eigenproduktiv genutzt werden könne; und er spricht von „nützlicher Arbeitslosigkeit“ oder von „schöpferischer Arbeitslosigkeit“ (1978, Kap. 1), um damit auszudrücken, daß Arbeitslosigkeit in Zukunft nicht länger als Stigma, sondern als ein Wert angesehen werden solle, nämlich unabhängig von den Zwängen marktabhängiger Produktivität selbst produktiv zu werden. Insofern sollten wir künftig nicht mehr von „arbeitslos“, sondern besser von „arbeitsfrei“ sprechen.

E. F. SCHUMACHER (1981) legt in seinem Buch „Small is beautiful“ (dt.: „Die Rückkehr zum menschlichen Maß“) eine Berechnung vor, die zeigt, daß heute für die „wirkliche Produktion“ in den Basisbereichen – er nennt: „Landwirtschaft, Bergbau, Baugewerbe und Industrie“ – bloß noch 3,5% der „gesamten gesellschaftlichen Zeit“ benötigt wird (das ist die gesamte Zeit vom Essen über Fernsehen und Schlafen bis zu den „nicht unmittelbar produktiven“ Tätigkeiten); diese 3,5% gehen weiter zurück (S. 136).

Damit stellt sich uns erneut die Frage, was es denn heute bedeuten kann, daß der Mensch sein „Wesen“ durch produktive Arbeit verwirkliche (HEGEL, MARX).

Wenn auch diese zu erwartende Entwicklung im ganzen recht einheitlich beurteilt wird, nämlich im Sinne einer Minimierung der Arbeitszeit und einer Maximierung der Freizeit, so gibt es doch unterschiedliche Konzeptionen im einzelnen, die besonders für die pädagogische Bewertung der neuen Situation wichtig sein werden. Ich möchte dies im folgenden durch eine Kurzcharakteristik der drei Positionen von E. F. SCHUMACHER, ANDRE GORZ und IVAN ILLICH verdeutlichen.

E. F. SCHUMACHER schlägt vor, die tatsächlich produktive Zeit, die er mit 3,5% angibt, zu vervielfachen. Warum? Er gibt folgendes Beispiel: Angenommen, wir würden die

tatsächlich produktive Zeit versechsfachen, also statt 3,5% auf etwa 20% heraufsetzen, aber nicht um mehr zu produzieren, sondern um genau die gleiche Menge zu produzieren – was wäre die Folge? Hören wir selbst:

„Es gäbe sechsmal soviel Zeit für jede Arbeit, die wir willig in Angriff nähmen – genug, um sie wirklich gut auszuführen, Freude daran zu haben, wirkliche Qualität zu erzeugen, selbst, um auf die Schönheit der Dinge zu achten. Man bedenke den therapeutischen Wert wirklicher Arbeit, man denke an ihren erzieherischen Wert. Niemand würde dann die Schulpflicht verlängern oder das Rentenalter herabsetzen wollen, damit die Leute vom Arbeitsmarkt ferngehalten werden. Jeder dürfte gern mithelfen“ (S. 138).

SCHUMACHER betont, daß dann für alle realisiert werden könnte, was jetzt noch das „seltene Vorrecht“ einiger weniger sei, nämlich „nützlich, schöpferisch, mit seinen eigenen Händen und seinem Kopf nach eigener Zeiteinteilung und mit ausgezeichnetem Werkzeug zu arbeiten“, nicht bloß mit automatischer Produktion; schließlich werde dabei der „Unterschied zwischen Arbeit und Muße“ weitgehend aufgehoben (ebd. S. 138).

SCHUMACHER beruft sich auf eine Unterscheidung GANDHIS: wichtig sei nicht die „Massenproduktion“, sondern die „Produktion der Massen“, und er sagt dazu:

„Die Technologie der Massenproduktion ist in sich gewalttätig, umweltschädlich, selbstzerstörerisch mit Bezug auf nicht erneuerbare Rohstoffe und den Menschen verdummend. Die Technologie der Produktion der Massen, die sich des Besten an modernem Wissen und moderner Erfahrung bedient, führt zur Dezentralisierung, ist mit den Gesetzen der Ökologie vereinbar, geht sorgsam mit knappen Rohstoffen um und dient dem Menschen, statt ihn Maschinen zu unterjochen“ (S. 140).

Bedenken wir diese Argumentation SCHUMACHERS, so erscheint die Forderung nach „Abschaffung der Arbeit“ als ein pädagogischer Irrweg. Es kommt nach seiner Argumentation nicht darauf an, die Arbeit abzuschaffen, sondern für sie ein „menschliches Maß“ zu finden – erst dann könnte sie im übrigen „bildend“ wirken.

Abschaffen sollte man, wie auch BAHRO fordert, nur die zu schweren und die monotonen Arbeiten (1977, S. 327). Die „Abschaffung der Arbeit“ müßte eine vollkommen technologisierte, automatisierte Gesellschaft voraussetzen, und eine solche Gesellschaft könnte den Menschen soviel Freizeit wie im Schlaraffenland ermöglichen: Was immer auch in diesem Paradies getan würde, es wäre von Anfang an entfremdet. Einen Vorgeschmack solcher Freizeitkultur geben ja schon die neuen Freizeitmedien, Videokassetten und Videospiele. Eine Freizeitpädagogik käme dort immer schon zu spät: Blicke ihr doch dort ebenso wie in der entfremdeten Arbeitswelt nur die Alternative, den entfremdeten Tätigkeiten die höhere pädagogische Weihe zu geben oder unwirksame Veränderungsvorschläge zu machen.

Für unsere Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Arbeit ist das „*duale Modell*“ (wie ich lieber sagen möchte statt der Bezeichnung „dualistisch“ in der Übersetzung) von ANDRE GORZ von Bedeutung. GORZ knüpft zunächst an bei MARX' bekannter Unterscheidung zwischen dem „Reich der Notwendigkeit“ und dem „Reich der Freiheit“ (am Ende des dritten Bandes des „Kapital“).

In diesem Sinne unterscheidet GORZ die „Sphäre autonomer Arbeiten . . . , in der das Individuum wieder tatsächlicher Urheber seiner Handlungen ist“, von der „Sphäre der Heteronomie“, in der die gesellschaftlich unbedingt erforderlichen Arbeiten getan werden müssen, auch wenn sie nicht den Wünschen des Einzelnen entsprechen, aber mit „dem geringsten Aufwand und minimalen Ressourcen“ (1983, S. 85, 88). Eine gänzliche Abschaffung der gesellschaftlichen Arbeit oder auch ihre Umwandlung in autonome

Arbeit hält GORZ allerdings nicht für möglich (ebd. S. 94). Die Möglichkeit zu „Eigenarbeit“ besteht jedoch in der „Sphäre der Autonomie“, d. h. „außerhalb des Marktes, allein oder frei assoziiert“, wo die Individuen „materielle oder immaterielle, nicht notwendige, aber den Wünschen, dem Geschmack und der Phantasie des Einzelnen entsprechende Güter und Dienste“ produzieren (ebd. S. 88). Voraussetzung hierfür ist eben die Verkürzung der Arbeitszeit (ebd. S. 134). Sie erst läßt den Traum MARX' von den „allseitig entwickelten Individuen“ möglich werden (ebd. S. 131, 133). Es entsteht dann auch Zeit, um „Dinge aus Vergnügen am Handeln (zu) tun oder um Beziehungen zu Nachbarn, Leuten im Stadtviertel anzuknüpfen“ (ebd. S. 153), Zeit für „Spiel, Sport, Gartenarbeit, Begegnung; Nachbarschaftswerkstätten für Basteln, Instandsetzung und Bau neuer Einrichtungen“ (vgl. S. 153), „wilde Rundfunk- und Fernsehstudios“ (S. 80). Die herrschende Ideologie gehe „nicht vom Sinn und Gehalt einer Handlung aus, sondern allein von der Entlohnung“ (S. 165); demgegenüber müsse das Ziel in Zukunft die „maximale Erweiterung der autonomen Tätigkeiten sein, die ihren Sinn und ihren Zweck in sich selbst haben“ (S. 80).

GORZ entwirft ein Programm nach dem Herzen der Pädagogen: Die „Gesellschaft der freien Zeit“ wartet nur noch auf die Spielpädagogen, Freizeitpädagogen, Stadtteilpädagogen. Dennoch scheint mir die *Frage* wichtig, ob die *Trennung*, hier möchte ich lieber sagen: „*dualistische*“ Trennung des Reiches der Freiheit vom Reich der Notwendigkeit das letztere nicht mehr oder minder entfremdet zurückläßt – um den zweifelhaften Preis von mehr „Freizeit“. Der französische Gewerkschaftssekretär votiert an vielen Stellen ziemlich stramm für die Arbeitszeitverkürzung – ohne daß genügend hartnäckig *nachgefragt würde, welche Arbeit denn da eigentlich übrig bleibt*. Scheinbar nebenbei geäußerte Dankesadressen an die Mikroelektronik, die die neue Freizeit möglich mache (ebd. S. 133), läßt die gelegentlich selbstkritisch ausgesprochene Warnung wieder vergessen, daß es mit der Verringerung der Arbeitszeit allein allerdings nicht getan sei, wenn dann nur die „leere Freizeit“ bleibe, „schlecht und recht ausgefüllt mit der programmierten Zerstreuung“ (ebd. S. 80). Eben das ist der Kern des Problems. Die Überlegungen SCHUMACHERS greifen hier wohl weiter⁸.

Dennoch kann gerade das Modell von GORZ einen Aspekt der zukünftigen Verhältnisbestimmung von Bildung und Arbeit sehr gut verdeutlichen. Arbeit ist nicht länger eine monolithische Größe, die en bloc der Bildung gegenübersteht, sei es in positiver oder sei es in negativer Relation; sie differenziert sich künftig in einen Bereich notwendiger heteronomer Arbeiten, der aber weiter zu minimalisieren ist, und einen Bereich autonomer Arbeiten, der für die Bildung des Individuums primär konstitutiv ist.

Abschließend sei IVAN ILLICHs Konzept einer „*konvivialen Gesellschaft*“ skizziert (in seinem Buch „Selbstbegrenzung“, 1980; Originaltitel: „Werkzeuge für Konvivialität“). „Konvivial“ nennt ILLICH zunächst dasjenige Werkzeug, das dem Menschen dient oder dem „Leben“ dient (wie der Begriff ja sagt) und nicht dem Leben entfremdet: „Der Mensch braucht ein Werkzeug, um damit zu arbeiten, nicht aber einen Apparat, der an seiner Stelle ‚arbeitet‘“ (ebd. S. 31)⁹. Anthropologisch, aber auch soziologisch gehört das Werkzeug zur Grundbestimmung des Menschen; der Mensch oder, wie ich lieber sagen möchte, „die“ Menschen bestimmen sich kategorial nicht nur durch sich selbst (also nicht

8 Daß das Anwachsen der „Eigenarbeiten“ nicht bloß Utopie, sondern vielfach schon Realität ist, zeigt GRETSCHMANN (1983).

9 Die deutsche Übersetzung lautet: „an seiner Statt“.

nur durch den Begriff „Mensch“ selbst), sondern über die „jahrtausendealte Trias: Mensch, Werkzeug und Gesellschaft“ (ebd. S. 14). „Wir alle definieren uns im Verhältnis zu anderen und zur Umwelt durch die Grundstruktur der Werkzeuge, die wir verwenden“ (ebd. S. 32). Die Menschen müssen ihr Wesen, das nicht „fertig“ ist, durch selbstgesetzte Zwecke verwirklichen, die sie wieder durch selbstgewählte Mittel – eben „Werkzeuge“ – zu erreichen suchen. Der Werkzeuggebrauch führt dabei zur Gesellschaft bzw. setzt diese schon voraus, insofern die Werkzeuge gesellschaftlich definiert und verwendet werden¹⁰.

„Jeder Gegenstand, der als Mittel zu einem Zweck eingesetzt wird, ist in meinem Sinne Werkzeug. Das Werkzeug wohnt der sozialen Beziehung wesentlich inne. Jedesmal, wenn ich als Mensch handle, mache ich von Werkzeugen Gebrauch. Je nachdem, ob ich es beherrsche oder ob es mich beherrscht, bindet mich das Werkzeug an den Sozialkörper oder verbindet mich mit diesem. Insoweit ich das Werkzeug beherrsche, erfülle ich die Welt mit Sinn; insofern das Werkzeug mich beherrscht, prägt mich seine Struktur“ (ebd. S. 51).

Die Frage ist also, wer wen beherrscht und zu welchen Zwecken. Lassen wir uns von den Werkzeugen und *ihrer* Struktur beherrschen, so verlieren wir unsere Autonomie, und dies führt in die „Heteronomie“; diese aber bedeutet heute, wie ILLICH immer wieder betont, die Abhängigkeit von den „Experten“ und ihrer Herrschaft (vgl. 1978, Kap. 1; 1980, S. 14 u. ö.). Denn zu „Werkzeugen“ können, entsprechend ihrer anthropologischen und gesellschaftlichen Grundfunktion, alle Erfindungen der Menschen, aber auch alle Institutionen der Experten werden (vgl. 1980, S. 51).

Ein „konviviales Werkzeug“ ist aber erst ein solches, „das mir den größten Spielraum ... verleiht, die Welt nach *meiner* Absicht zu verändern“. Die meisten Werkzeuge aber, so meint ILLICH, von denen wir heute umgeben sind, „lassen sich nicht konvivial gebrauchen“. Sie können nur noch zu vorgeschriebenen, „eingezeichneten Zwecken“ gebraucht werden, „aber kaum noch vom Gebraucher zur Verwirklichung einer eigenen, neuen Idee gehandhabt werden“ (1980, S. 52).

„Eine konviviale Gesellschaft wäre eine Gesellschaft, die dem Menschen die Möglichkeit gibt, autonome und kreative Tätigkeiten mit Hilfe von Werkzeugen ausüben, die durch andere weniger kontrollierbar sind. Produktivität wird mit ‚haben‘, die Konvivialität mit ‚sein‘ konjugiert“ (S. 50).

Bei ILLICH finden wir also eine andere Nuancierung des Verhältnisses von Arbeit und Bildung als bei GORZ und SCHUMACHER. Ihm geht es in erster Linie um die Wiedergewinnung von Kreativität und Autonomie des Einzelnen – hier bleibt er der traditionellen pädagogischen Wertevorstellung vom „mündigen Individuum“ verpflichtet –, die im Sog zunehmenden Produktivitätsrausches an den Apparat der Experten verlorenzugehen droht; hier liegt seine konkrete Gesellschaftskritik. Denn die Pointe seiner Argumentation ist ja diese: Nicht eigentlich die Maschinen sind als „Werkzeuge“ bedrohlich – sie könnten wir noch, wie ILLICH, vielleicht zu idealistisch, meint, grundsätzlich „konvivial“ gebrauchen –; sondern die Apparate der Experten sind die wirklich gefährlichen Werkzeuge unseres Jahrhunderts. Während die Maschinen – hier ist er mit GORZ einig – noch der Entlastung und der Schaffung von Freizeit dienen können, kehren die Expertenhierarchien die Macht endgültig um: Der Einzelne kann nur noch unkreativ verblöden (z. B. vor dem Fernsehschirm) und alle Selbstverantwortung an die Apparate der Experten abgeben, an die eigentliche „Mega-Maschine“ (MUMFORD). Dies ist der drohende oder schon passierte Weg in die Bildungslosigkeit aller – ganz gleich, welche Arbeit sie sonst noch tun mögen. Radikaler also als SCHUMACHER oder GORZ, bei denen noch immer Art und

10 Vgl. hierzu auch den Gedankengang bei HOLZKAMP (1978, S. 105ff.).

Qualität der Arbeit prinzipiell Art und Qualität der Bildung bestimmen, steht bei ILLICH die *Bildung als radikaldemokratische Alltagskultur* im Mittelpunkt, verbunden mit der radikalen Kritik der entmündigenden Großinstitutionen, besonders auch der traditionellen Schule.

Diese Vorzüge bedeuten freilich, anders angesehen, zugleich eine Schwäche seiner Analyse: Die Arbeit selber und ihre möglichen konkreten Formen in Gegenwart und Zukunft werden nicht zum Gegenstand der Analyse gemacht, so daß oft gleichsam der Boden für seine eindringlichen Appelle ungeprüft bleibt. Dennoch ist ILLICHs Analyse für unsere Fragestellung wichtig: Friedensfähigkeit, als Humanität einer zukünftigen Gesellschaft verstanden, dürfte nicht zu erwarten sein von Leuten, die durch ihre sie beherrschenden Apparate in die Entfremdung von sich selbst getrieben werden. Das mag, bei graduellen Unterschieden, im Prinzip gleichermaßen für die westlichen und die östlichen Apparate und ihre Untertanen gelten.

IV. Ausblick: Kategorien zukünftiger Formen von Bildung und Arbeit

Abschließend möchte ich, auch in zusammenfassender Absicht, noch einige exemplarische Modellvorstellungen nennen, in denen die Kategorien zukünftiger Formen von Bildung und Arbeit deutlich werden.

Daß die Neuorganisation zukünftiger Bildung und Arbeit nur in einem umfassend neu organisierten Kontext möglich ist, und zwar in Richtung einer „Gesellschaft und Technik *ohne Gewalt*“, zeigt sehr gut das Beispiel der „ARCHE“, einer südfranzösischen Kommunität aus Bauern, Handwerkern und Akademikern auf dem Larsac, die in der kleinen Schrift von ALBERT SCHMELZER (1980) unter dem Titel „Die Arche. Experiment einer Gesellschaft ohne Gewalt“ vorgestellt wird. Aus dem Bericht geht gut hervor, daß es keineswegs genügt, einfach die Arbeit als solche umzuorganisieren, um zu neuen Grundwerten zu gelangen. Die Abschaffung des Privateigentums durch den Sozialismus und seine Überführung in Staatseigentum habe, wie der Verfasser meint, wenig zur Lösung der gegenwärtigen Gesellschaftsprobleme beigetragen. Vielmehr erfordere ein radikal gedachter Begriff der „*Entfremdung*“ heute mehr, als die Formen der Entfremdung nur in der Form der kapitalistischen Ausbeutung zu suchen. Die Kritik der Entfremdung beginnt heute, wie die dort verwendeten Analyseketegorien zu Recht zeigen, bei der Kritik entfremdender Wissenschaft und Technologie sowie bei der Frage, wer über die herzustellenden und über die hergestellten Produkte entscheidet und damit auch darüber, welche Bedürfnisse als sinnvoll zugelassen werden sollen. Dabei wird deutlich, daß die „Expropriation der Expropriateure“ so gut wie gar keine Lösung darstellt: Denn die rigide Abschaffung jeden Eigentums in dem Sinne, daß niemandem mehr dasjenige gehört, was er oder seine Arbeitsgruppe hergestellt hat, ist nicht nur Ent-eignung, sondern auch „Entfremdung“, und zwar vom selbstproduzierten Produkt. In der heutigen entfremdeten, anonymen Mega-Maschine „Arbeitswelt“ ist es insofern sekundär, wem was gehört, weil kaum jemand mehr eine sinnlich-anschauliche Beziehung zu seiner Arbeit hat; – das gilt sowohl für die staatskapitalistische als auch für die privatkapitalistische Wirtschaftsweise. In der privatkapitalistischen Wirtschaft kommt als zusätzliches Moment noch hinzu, daß auch über die menschlichen Bedürfnisse, für die angeblich oder scheinbar produziert wird, nicht von den Arbeitenden selber entschieden wird, sondern bloß marktstrategisch in dem Sinne, daß die Produktion auch dann als sinnvoll gilt, wenn irgendwelche vollkommen

sinnlosen oder gar schädlichen Produkte den Umsatz steigern und das investierte Kapital vermehren (angefangen vom Plastikmüll bis zur Waffenproduktion). Daher gehören die folgenden Analysekategorien, die in der „ARCHE“ genannt werden, sachlich und inhaltlich zusammen:

- relative Autonomie der Kommunität;
- einfache Technologie;
- Reduktion der materiellen Bedürfnisse;
- Arbeit als Selbstverwirklichung: Aufhebung der Lohnarbeit; Aufhebung der Arbeitsteilung als Spezialisierung und als Trennung von Hand- und Kopfarbeit;
- partielles Gemeineigentum, partielles Privateigentum;
- gewaltfreie Konfliktregelung und einstimmige Entscheidungsfindung.

Ähnlich lauten auch die sechs Grundsätze einer „Kulturrevolution“, die RUDOLF BAHRO (1977) aufgestellt hat, in denen es u. a. heißt:

- „Produktionsziel reiche Individualität: ... Einheit von Produktion und Aneignung der Kultur“;
- „Neubestimmung des Bedarfs an materiellen Gütern“;
- „Harmonisierung der *Reproduktion*: Verlagerung der Prioritäten von der Ausbeutung der Natur durch Produktion zu deren Einordnung in den natürlichen Zyklus ..., von der Steigerung der Arbeitsproduktivität auf die Pflege der Arbeitsbedingungen und der Arbeitskultur – Entwicklung einer natur- und menschengemäßen Technik und Technologie“;
- „Wirtschaftsrechnung für eine *neue Ökonomie der Zeit*: Verschiebung der Präferenz ... von der Preis- auf die Arbeitszeitbasis“;
- „Aufbau einer ökonomischen Regulationsform, die den Grundeinheiten ... (die) Entwicklung ihrer eigenen Struktur sichert“;
- „Gesellschaft als Assoziation von Kommunen“ (ebd. S. 487f.).

In seinem Aufsatz „Vom Wachstumsfetischismus zur neuen Lebensqualität“ entwirft IRING FETSCHER die „Umriss einer ‚Alternativ-Zivilisation‘“, die durch „acht Eigenschaften“ gekennzeichnet sei. Dazu heißt es dort u. a. (FETSCHER 1982, S. 212–215):

1. „Gestaltung sinnvoller Arbeitsplätze“;
2. „Übergang von aggressiver Großtechnologie zu umweltfreundlicheren und überschaubaren Produktionsmethoden“;
3. „solidarische und demokratische anstelle der heutigen hierarchischen und technokratischen Beziehungen“;
4. „die Beziehungen der Individuen würden – wie IVAN ILLICH das nennt – ‚konvivial‘ sein, nicht mehr antagonistisch und aggressiv“; außerdem muß eine „Rotation der Tätigkeiten“ möglich sein;
5. „während die Menschen in der kapitalistischen (und staatssozialistischen) Industriegesellschaft als gleichartig und verschiedenwertig angesehen werden, wird in einer alternativen Zivilisation das umgekehrte Prinzip gelten: Die Menschen sind anerkannt als höchst verschiedenartig, aber gleichwertig“;
6. „Völker und ethnische Gruppen haben ein Recht auf die Bewahrung ihrer individuellen Eigenart“;
7. „die Gestaltung der Produkte ... müßte *optimale Gebrauchswerte* anstreben, nicht eine maximale Gütermenge“;
8. „Fähigkeit zu kreativer Muße, die nicht als ‚Freizeit‘ von passivierenden Warenangeboten okkupiert wird und aufhört, nur der ‚Wiederherstellung der Arbeitsfähigkeit‘ zu dienen“.

Ferner möchte ich hinweisen auf die „Kategorien des alternativen Denkens“, die HEINZ KIMMERLE in seinem Buch „Entwurf einer *Philosophie des Wir* – Schule des alternativen Denkens“ (1983) entwickelt hat. Nachdem KIMMERLE die neuen Formen des Wir-seins in der Gruppe, der Familie, der Arbeit und im Staat entworfen hat, folgen abschließend einige „Kategorien des alternativen Denkens“:

- „statt Einheit – Vielheit und Einheiten“;
- „statt linearer Zeit – inhaltlich verschieden gefüllte Zeit und organisches Wachstum“;
- „statt Widerspruch – Verschiedenheit und Gegensätze“;
- „statt Toleranz – Achtung und Geltenlassen“, vor allem des „Andersseins der Anderen“ in ihrer jeweiligen „Besonderheit“ (S. 115ff.).

Wissenschaftstheoretisch bedeutsam für eine Grundlegung friedenthematischen Denkens und Handelns ist vor allem KIMMERLES Kritik des traditionellen „Einheitsdenkens“ auf der Grundlage der Trennung des Ich von der Natur bzw. vom Naturzusammenhang, das KIMMERLE bei DESCARTES, FICHTE und MARX aufzeigt (S. 31ff.).

Kurz hinweisen möchte ich noch auf das Konzept der „organ-logischen Technik“ von HUGO KÜKELHAUS. Er fordert, daß Werkzeuge, technische Apparaturen und auch die Bauten auf die Eigenarten unserer Organe, die sie substituieren oder denen sie dienen sollen, Rücksicht nehmen. Die Verkümmern des Organgebrauchs des Menschen ist, nach KÜKELHAUS, eine Verkümmern seiner Humanität.

„Nicht das Gehirn macht den Menschen aus, sondern die Gesamtheit aller Organe. Daraus folgt konsequenterweise, daß sich die kulturelle Evolution nur dann erfüllen kann, wenn der Gesamtorganismus in (den) Evolutionsprozeß einbezogen wird. So gesehen verwundert es kaum, daß der Mensch von heute mit der von ihm geschaffenen Technik nicht mehr fertig wird. Und er kann es effektiv nicht, solange es ihm nicht gelingt, eben diese Technik in jenen Organprozessen zu gründen, aus denen sie hervorgegangen ist“ (1984, S. 25).

Die pädagogischen Folgerungen daraus beziehen sich bei KÜKELHAUS auf die Anlage entsprechender Kinderspielplätze, auf Kinderspielmateriale und den Bau von Schulen nach neuen „organlogischen“ Prinzipien.

Schließlich möchte ich noch ein Buch empfehlen, das in der Form eines utopischen Romans über einen ökologischen Staat zur Zeit der Jahrtausendwende berichtet; ich meine ERNEST CALLENBACHS „Ökotoia“ (1983). Bei genauerer Lektüre und Analyse ist der sachliche und informative Wert des Buches sehr hoch, die Übereinstimmung zu den Kategorien der „ARCHE“, BAHROS oder FETSCHERS ist auffallend.

Ich zitiere eine Passage, in der es um den Abwasch geht. Wir wollen uns dabei des eingangs angeführten Arguments von CAPRA erinnern, daß die ökologisch notwendigen Arbeiten, die immer wieder getan werden müssen, in der Rangskala unserer geläufigen Werthierarchie den geringsten Stellenwert besitzen. Daß es im folgenden zugleich um „Bildung“ geht, dürfte deutlich werden.

Der Reporter, dem die meisten Verhaltensweisen der Ökotoianer noch ziemlich fremd und unverständlich sind, berichtet:

„Die Arbeit in der Gruppe hat mich doch einige Nerven gekostet. Als ich das erste Mal in einer mitmachte, ging es um den Abwasch nach dem Abendessen. Ich stürzte mich in amerikanischer Manier auf die Arbeit, flitzte hin und her und trug die Teller zur Spülecke. Nach einigen Augenblicken bemerkte ich, daß die anderen ihr übliches Schwatzen unterbrochen hatten und mich entgeistert ansahen. ‚Du lieber Himmel, Will‘, sagte Lorna, ‚was veranstaltest du denn da, ein Wettrennen?‘ Alles lachte.

Ich wurde rot, oder mir war jedenfalls so. ‚Wie meinst du das?‘ ‚Na, du schleppest die Teller durch die Gegend, als würdest du für jeden einzelnen bezahlt. Sehr unökotoianisch‘ ... – ‚Wollt ihr die Sache denn nicht hinter euch bringen?‘, verteidigte ich mich. ‚Wenn ich eine Arbeit habe, erledige ich sie gern möglichst schnell ...‘ Lorna (sagte): ‚Wenn es etwas wert ist, getan zu werden, sollte es unserer Meinung nach so getan werden, daß es Spaß macht – sonst kann es nicht wirklich die Arbeit wert sein.‘

‚Wie wollt ihr dann jemals fertig werden?‘ fragte ich erbst. ‚Ihr wollt mir doch nicht erzählen, daß Spülen auch noch Spaß macht?‘ – ‚So, wie wir es tun, schon‘, sagte Bert. ‚Fast alles kann Spaß machen, wenn man den Vorgang selbst und nicht das Ziel im Auge hat.‘ – ‚In Ordnung‘, sagte ich, ‚ich werde es versuchen‘“ (ebd. S. 91f.).

Damit rückt noch einmal das Hauptproblem unseres Beitrags ins Blickfeld. In den heute zunehmend entfremdeten Formen wird Bildung zum Expertenwissen und Arbeit zur technologischen Expertise. Beide werden immer weiter vom „Leben“, vom „Alltag“ abgeschnitten. Eine *pädagogische* Revision beider Grundbegriffe und Grundbereiche muß von unserer Bedingungsanalyse ausgehen: Die tieferen Ursachen für die „technologisch organisierte Friedlosigkeit“ liegen in der Entfremdung von der Natur. Erst die Wiederherstellung des „Friedens mit der Natur“ wird auch die gesellschaftlichen Formen der Friedlosigkeit (bis hin zur Rüstungsmanie) aufheben und Verhältnisse herbeiführen können, in denen Arbeit wieder bildend wirken kann und Bildung auf die produktiven Tätigkeiten der Menschen in ihrer Arbeit bezogen bleibt.

Literatur

- BAHRO, R.: Die Alternative. Köln 1977.
 BAHRO, R.: Überlegungen zu einem Neuansatz der Friedensbewegung. In: Ev. Pressedienst, Materialien II. Frankfurt 1982, S. 71 ff.
 BINSWANGER, H. CH.: Natur und Wirtschaft. In: MEYER-ABICH (1979), S. 149–173.
 CALLENBACH, E.: Ökotopia. Berlin 1978.
 CAPRA, F.: Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. Bern 1983.
 FETSCHER, I.: Fortschrittsglaube und Ökologie im Denken von Marx und Engels. In: ders.: Vom Wohlfahrtsstaat zur neuen Lebensqualität. Köln 1982, S. 167–189.
 GÖRZ, A.: Ökologie und Politik. Reinbek 1980.
 GÖRZ, A.: Abschied vom Proletariat. Reinbek 1983.
 GRETSCHMANN, K.: Wirtschaft im Schatten von Markt und Staat. Grenzen und Möglichkeiten einer Alternativ-Ökonomie. Frankfurt 1983.
 HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt 1968.
 HEGEL, G. W. F.: Phänomenologie des Geistes (1807). Hrsg. von J. HOFFMEISTER. Hamburg ⁶1952.
 HEYDORN, H. J.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften Bd. 3. Frankfurt 1980.
 HOLZKAMP, K.: Sinnliche Erkenntnis. Frankfurt ⁴1978.
 HUSCHKE-RHEIN, R.: Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Stuttgart 1979.
 HUSCHKE-RHEIN, R.: Über die Zukunft der Allgemeinen Pädagogik. Systematische und systemökologische Überlegungen. In: Z.f.Päd., Jg. 30 (1984), S. 31–48. (a)
 HUSCHKE-RHEIN, R.: Die ökologische Wendung in der Friedensforschung und Friedenspädagogik. In: HEITKÄMPER, P. (Hrsg.): Neue Akzente der Friedenspädagogik. Münster 1984, S. 4–16. (b)
 ILLICH, I.: Fortschrittsmythen. Reinbek 1978.
 ILLICH, I.: Selbstbegrenzung. Reinbek 1980.
 JANTSCH, E.: Die Selbstorganisation des Universums. München 1982.
 KERN, P.: Vom humanistischen Sinn der „Arbeit“ und der „Leistung“. Pädagogisch-anthropologische Notizen im Anschluß an H. Nohls Aufsatz „Der humanistische Sinn der Arbeit in der Arbeitsschule“ (1927). In: Päd. Rundschau, 31. Jg. (1977), S. 778–787.
 KERN, P./WITTIG, H. G.: Pädagogik im Atomzeitalter. Freiburg 1982.
 KIMMERLE, H.: Entwurf einer Philosophie des Wir. Bochum 1983.
 KÜKELHAUS, H.: Organismus und Technik. Frankfurt 1984.
 LITT, TH.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum ⁶1959.
 MATTERN, C./WEISSHUHN, G.: Einführung in die ökonomische Theorie von Bildung, Arbeit und Produktion. Frankfurt u. a. 1980.
 MARCUSE, H.: Über den affirmativen Charakter der Kultur. In: Kultur und Gesellschaft, Bd. 1. Frankfurt 1965, S. 56–101.
 MARCUSE, H.: Über die philosophischen Grundlagen des wirtschaftswissenschaftlichen Arbeitsbegriffs. In: Kultur und Gesellschaft, Bd. 2. Frankfurt 1968, S. 7–48.
 MARX, K.: Nationalökonomie und Philosophie (1844). In: Die Frühschriften, hrsg. von S. LANDSHUT. Stuttgart 1964, S. 225–316.
 MARX, K.: Das Kapital (1867). MEW, Bd. 23. Berlin-Ost 1956ff.

MEYER-ABICH, K. M. (Hrsg.): Frieden mit der Natur. Freiburg 1979.
MÜLLER, A. M. K.: Die präparierte Zeit. Stuttgart ²1973.
SCHMELZER, A.: Die ARCHE – Experiment einer Gesellschaft ohne Gewalt. Waldkirch ⁵1980.
SCHUMACHER, E. F.: Die Rückkehr zum menschlichen Maß. Reinbek 1981.
WEIZSÄCKER, C. F. v.: Der Garten des Menschlichen. Frankfurt 1982.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Rolf Huschke-Rhein, Akeleiweg 17, 5000 Köln 40

**III. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit:
Besonders betroffene Gruppen –
Analysen und Konzepte**

Jugendliche in der Krise der industriellen Arbeitsgesellschaft

HELMUT BECKER/JÜRGEN ZINNECKER

Zur Konzeption des Symposiums

Dem Symposium lag die Intention zugrunde, im Rahmen der geplanten zwei Termine das Generalthema des Kongresses in zwei Richtungen zu entfalten, die für Jugendforschung und Jugendpolitik gleichermaßen relevant sind, üblicherweise jedoch nicht aufeinander bezogen werden: die Diskussion um die Bedeutung von Arbeit und Arbeitslosigkeit für Jugendliche und die Diskussion um das Verhältnis von Jugend und Öffentlichkeit bzw. Gesellschaft – die sogenannte Jugenddebatte.

Im Mittelpunkt des ersten Teiles mit dem Thema „Jugend – Arbeit – Arbeitslosigkeit. Ansätze und Ergebnisse der Jugendforschung“ sollten Fragen zur und Veränderungen in der sozialisatorischen Bedeutung von Arbeit für Jugendliche stehen:

- Welche Auswirkungen haben die zunehmend krisenhaften Erfahrungen von Jugendlichen im Ausbildungs- und Arbeitsbereich?
- Lassen sich neue Formen von Anpassungsbereitschaft und parallel laufender Privatisierung erkennen?
- Oder erfolgt eine innere Abwendung von Arbeit als Bereich persönlicher Selbstbestätigung und eine Suche nach neuen Lebensformen?
- Stehen derartige Veränderungen im Kontext eines grundlegenden Wertwandels bzw. Wandels der Motivationsstrukturen?

Die Veranstalter schlugen als Bezugstext zur Erörterung dieser Fragen die neue Literaturstudie von M. BAETHGE u. a. (Jugend und Krise – Krise aktueller Jugendforschung 1983) vor. Den entsprechenden Standpunkt sollte M. BAETHGE (Göttingen) in einem Einleitungsreferat vortragen (siehe S. 281 ff.); das anschließende Korreferat von THOMAS OLK (Bielefeld) sollte sich kritisch damit auseinandersetzen (siehe S. 290 ff.). Als Podiumsteilnehmer waren eingeladen: ANGELA PAUL-KOHLHOFF (Dortmund), HARRY FRIEBEL (Hamburg) und WALTER HEINZ (Bremen) für den Bereich arbeits- und ausbildungsbezogener Jugendforschung; WILFRIED BREYVOGEL (Essen) für den Bereich jugendkulturbezogener Forschung.

Das Thema des zweiten Nachmittags lautete: „Die neue Jugenddebatte – Positionen und Tendenzen in der gesellschaftlichen Diskussion über Jugend“. Damit wurde Bezug genommen auf die seit 1979/80 in einer für die Bundesrepublik Deutschland einmaligen Breite erfolgte Thematisierung von Jugend, deren inhaltlicher Rahmen von den Haussetzern und expressiven Jugendstilen (Punks, Skinheads) über die politischen Protestbewegungen (Antiatomkraft- und Friedensbewegung) bis hin zu neuen Formen der Religiosität reicht. Dementsprechend bot sich die folgende Leitfrage an:

Wie ist die neue Jugenddebatte einzuschätzen: Ist sie dominiert von Tendenzen politischer Problemverschiebung, oder ist sie möglicherweise als hilfreiche Aufklärung über Jungsein heute bzw. gesellschaftliche Entwicklungstendenzen aufzufassen?

Aus dieser Grundfrage ergeben sich eine Reihe weiterer Fragen:

- Wird überhaupt über Jugend geredet und geforscht oder wird Jugend nur zum Vorwand einer gesellschaftlichen Generaldebatte mit partikularen Interessen?
- Zeichnen sich Konturen einer neuen Jugendgeneration und neuer Protestbewegungen ab („die 80er“)? Oder handelt es sich bei der neuen Jugenddebatte um ein aufgesetztes, manipulatorisches Medien- und Politik-Ereignis?
- Wie ist die Rolle der jüngeren Generation bezüglich des kulturellen Wandels einzuschätzen?
- Wie ist es um den Diskurs verschiedener Generationen miteinander bestellt (z. B. „die 68er“ und die heutige Jugend), und wie ist dieser Diskurs theoretisch einzuschätzen?
- Über welche Teile der Jugend wird nicht geredet und warum nicht?
- Wie steht es mit der Beteiligung von Pädagogen/Erziehungswissenschaftlern an der Jugenddebatte?

Als Bezugstext zur Erörterung dieser Fragen schlugen die Veranstalter eine Publikation des Deutschen Jugendinstituts vor (Die neue Jugenddebatte, München 1982). Den entsprechenden Standpunkt sollte **LOTHAR BÖHNISCH** (München) in einem Einleitungsreferat vortragen (siehe S. 302ff.); **THOMAS ZIEHE** (Hannover) übernahm das kritische Korreferat (siehe S. 309ff.). Als Podiumsteilnehmer waren außerdem eingeladen: **HELGA KRÜGER** (Bremen) als Mitverfasserin des 6. Jugendberichts der Bundesregierung; **WERNER FUCHS** als Mitverfasser der Shell-Jugendstudie von 1981 und **MANUELA DU BOIS-REYMOND** (Leiden) als kritische Beobachterin aus holländischer Perspektive.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Helmut Becker, Sophienstr. 140, 6000 Frankfurt/M. 90
Prof. Dr. Jürgen Zinnecker, Am Grün 34, 3550 Marburg/Lahn

Die Bedeutung von Arbeit im Entwicklungsprozeß von Jugendlichen

Ich beginne mit zwei kurzen Vorbemerkungen dazu, warum mir die vorgegebene Themenformulierung und die damit verbundene Dramaturgie dieses Symposiums Unbehagen bereitet:

1. Die Aufteilung des Gesamtthemas „Jugendliche in der Krise der industriellen Arbeitsgesellschaft“ in einen Bereich „Jugend – Arbeit – Arbeitslosigkeit“, der heute behandelt werden soll, und einen zweiten, morgen zur Diskussion stehenden Komplex „Die neue Jugenddebatte“ spiegelt, wenn ich mir die personelle Zusammensetzung der Plena ansehe, ein mir unverständlich traditionalistisches, dem Problemgehalt der Thematik inadäquates und den erreichten Stand der Theoriediskussion verfehlendes Konzept von Jugendforschung und -theorie. Denn es reißt mit der Separierung der eher arbeits- und berufsbezogenen von den eher (sub)kulturtheoretischen Ansätzen genau jene beiden Positionen auseinander, die meines Erachtens zur Weiterentwicklung der Jugendforschung dringend aufeinander bezogen werden und miteinander in einen Dialog kommen müßten. Diese Möglichkeit scheint mir hier verspielt. Ich hoffe, es wird deutlich, daß eine Jugendtheorie, die aktuelle Probleme nicht nur beschreibend konstatieren, sondern auch erklären will, nur aus der Verbindung einer gesellschaftlichen Entwicklungstheorie der Subjektivität mit einer Analyse von Tendenzen im Bereich der Arbeit entstehen kann.

2. Zum heutigen Thema „Jugend – Arbeit – Arbeitslosigkeit“ kann ich nichts Wesentliches beitragen. Angesichts der gegenwärtigen Situation ist auch nicht so sehr Forschung als vielmehr praktisches Handeln dringlich. In bezug auf praktisches Handeln mag dann in der Tat eine Legitimation dafür liegen, sich wissenschaftlich mit dem Thema des Verhältnisses von Jugendlichen zur Arbeit zu befassen; unter der Frage nämlich, wieweit die Veränderungen sowohl in den gesellschaftlichen Strukturen von Arbeit als auch im ansozialisierten subjektiven Verhältnis zur Arbeit die Jugendlichen zur Artikulation ihrer Lebens- und Arbeitsinteressen – und hier besteht nach wie vor ein unauflösbarer Zusammenhang – besser handlungsfähig macht oder wieweit das Gegenteil der Fall ist und aus objektiven wie im Subjekt liegenden Gründen die Ohnmacht, Unsicherheit und Handlungsunfähigkeit wächst.

Damit ist ein Doppeltes angesprochen, auf das ich nur stichwortartig als Einleitung in unsere Diskussion eingehen möchte:

- zum einen das Verhältnis von Jugendlichen zur Arbeit bzw. den sozialisatorischen Bedingungen zur Entwicklung eines solchen Verhältnisses;
- zum anderen die Entwicklung der gesellschaftlichen Strukturen von Arbeit und des Übergangs in Arbeit.

1. Das ungeklärte Verhältnis von Jugendlichen zur Arbeit in der Jugendforschung

Ob sich das Verhältnis der Jugendlichen – die altersmäßige Abgrenzung ist ein offenes Problem – zur Arbeit als einer zentralen gesellschaftlichen Institution wirklich fundamental gewandelt hat, ob man von durchgängigen Trends sprechen kann, darüber ist schlüssig und empirisch fundiert schwer Auskunft zu erhalten. Wir haben sowohl in der bundesrepublikanischen Jugenddebatte der letzten Jahre weit verbreitete entwicklungstheoretische und kultursoziologische Ansätze („Postadoleszenz“, „Neuer Sozialisationstyp“ u. a.) als auch die großen, spektakulären Studien der Umfrageforschung, die vor allem in der jugendpolitischen Diskussion eine gewichtige Rolle spielen, unter dem Aspekt, wie darin das Verhältnis von Jugendlichen zu aktueller oder zukünftiger Arbeit thematisiert wird, reanalysiert und kritisch betrachtet. Die zunehmende und fast völlige Ausblendung von Arbeit als Bezugspunkt für Jugendtheorie in den entwicklungstheoretischen und kultursoziologischen Beiträgen ist einigermaßen erstaunlich und erweist sich auch sehr schnell als ein wesentlicher Grund für die vielen theoretischen und empirischen Schwächen und Ungereimtheiten dieser Arbeiten, auf die ich hier nur verweisen, die ich aber nicht noch einmal referieren kann¹. Ein Verzicht auf Arbeit als Bezugspunkt für Jugendtheorie wäre auch theoretisch nur legitimiert, wenn sich herausstellte, daß die Arbeit die individuelle Reproduktion und die gesellschaftlichen Teilhabechancen von Erwachsenen nicht immer noch sehr wesentlich prägen. Den Nachweis hierfür bleiben die angesprochenen Studien schuldig.

Aber auch dort, wo das Verhältnis von Jugendlichen zu Arbeit und Leistung auf der normativen Ebene zentrales Thema der Forschung ist wie in einigen großen Umfragestudien, erfahren wir wenig darüber, welche Bedeutung Arbeit im Leben von Jugendlichen und welchen Stellenwert sie in ihrer Lebensplanung hat. Diese Studien haben zwar eine lebhafte Diskussion in Politik und Wissenschaft über einen *generellen Wertwandel* von *materialistischen* Werten des Wohlstands, des Verdienstes, der Sicherheit und der beruflichen Leistung hin zu jenen mehr „*postmaterialistischen*“ Werten der Selbstverwirklichung, der Gemeinschaftlichkeit und des Lebensgenusses in Gang gesetzt, aber wenig Aufhellung über Orientierungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen gegenüber Arbeit gebracht. Ich will unsere Kritik an diesen Studien hier auch nur im Ergebnis kurz festhalten.

So fragwürdig schon theoretisch die Entgegensetzung von „materialistischen“ und „postmaterialistischen Wertdimensionen“ ist, so sehr steht ihre empirische Behauptung als Scheidelinie zwischen Jugend und Alter im jeweiligen Verhältnis zur Arbeit auf tönernen Füßen. Die für einen derartigen Wertwandel am häufigsten angerufene Beweisinstanz, die Theorie INGLEHARTS, zeigt in den ihr zugrunde liegenden Untersuchungen keine eindeutigen Belege für die These vom Wertwandel. Für den untersuchten Zeitraum der 70er Jahre bleibt, selbst wenn man sich auf die INGLEHARTSche Methode einläßt und die fragwürdige Operationalisierung von „materialistischen“ und „postmaterialistischen“ Einstellungen einmal außer acht läßt, in allen in die Untersuchung einbezogenen westeuropäischen Ländern die sogenannte „materialistische“ Wertorientierung die eindeutig dominierende, und es ergeben sich selbst bei den Wandlungsprozessen zwischen den Jahrestufen höchst unterschiedliche und zwischen den einzelnen Ländern auch gegenläufige Trends. Von

1 Vgl. hierzu die ausführliche Erörterung und Kritik in M. BAETHGE, H. SCHOMBURG, U. VOSKAMP: Jugend und Krise – Krise aktueller Jugendforschung. Frankfurt/New York 1983.

stabilen Entwicklungstrends in den Wertorientierungen kann überhaupt nicht die Rede sein.

Ähnlich kritisch müssen die auf die Bundesrepublik gemünzten Vorstellungen eines Zerfalls des klassisch-bürgerlichen Wertsystems und der Ablösung von Berufs-, Leistungs- und Erfolgsorientierungen durch privatistisch-hedonistische Haltungen, wie sie vor allem von NOELLE-NEUMANN und KMIĘCIAK in bezug auf die jüngere Generation vorgetragen werden, betrachtet werden. Schaut man sich die von NOELLE-NEUMANN und KMIĘCIAK herangezogenen Umfrageergebnisse genauer an, so rechtfertigen weder die empirischen Indikatoren noch die in den Umfragen sichtbar werdenden Unterschiede in der Entwicklung der Antworten zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen eine derartig generelle Tendenzaussage. Was sich in diesen Umfragedaten andeuten könnte, durch sie aber nicht einmal eindeutig (aufgrund problematischer Indikatoren) belegt wird, ist eine sich anbahnende Erweiterung in der Betrachtungsweise von Arbeit gerade durch die jüngere Generation. Diese Erweiterung bedeutet nicht unbedingt eine Negation von Arbeit und Leistung – die Zunahme beispielsweise von Weiterbildungsaktivitäten in der Freizeit spricht u. E. eindeutig gegen eine derartige Interpretation –, könnte aber besagen, daß viele Jugendliche heute weitergehende Ansprüche an ihr Leben und an die Arbeit stellen, als es ihre Eltern getan haben, und genügend Selbstbewußtsein aufbringen, diese Ansprüche auch zu artikulieren und kritisch gegen die ihnen entgegentretenden Arbeitsbedingungen zu wenden. In diesem Zusammenhang ist auch eine Neubewertung von Leistung und Leistungsorientierung nicht auszuschließen. Nur käme es auch damit noch nicht zum Zusammenbruch des bürgerlichen Wertsystems, den die konservative Jugendforschung immer dann vermutet, wenn sich Jugendliche nicht mehr alles bieten lassen und ihnen nicht mehr plausibel erscheinende Normen in Frage stellen.

Ob allerdings erweiterte Betrachtungsperspektiven und Ansprüche gegenüber Arbeit gegenwärtig überhaupt verhaltensrelevant werden angesichts einer tiefen Krise des Arbeitsmarktes, kann nach den Studien der Umfrageforschung schon allein deswegen nicht entschieden werden, weil sie den Aspekt der Krise weder systematisch in das empirische Vorgehen noch in den Interpretationsansatz aufnehmen. Krise – so gewinnt man den Eindruck aus großen Teilen der Jugendforschung – ist etwas, was besondere Gruppen von Jugendlichen betrifft und an ihnen, nicht an der großen Mehrheit der Jugendlichen zu untersuchen ist. Diese Vernachlässigung der Krise von Ausbildungsbereich und Arbeitsmarkt in den herangezogenen Studien muß um so unverständlicher erscheinen, als die Studien ja alle etwas über Veränderungen von Bewußtsein und Verhalten Jugendlicher aussagen wollen und kaum vorstellbar ist, daß dieses durch die verschlechterten objektiven Bedingungen in Ausbildung und Arbeit nicht beeinflußt würde. Bei näherem Hinsehen ergeben sich aus Einzelbefunden der Studien zur beruflichen Sozialisation sehr wohl Hinweise darauf, daß die Krise von Ausbildung und Arbeitsmarkt sich im Bewußtsein der Jugendlichen niedergeschlagen hat².

2. Strukturveränderungen im Verhältnis von Jugendlichen zur Arbeit: der Wandel des jugendlichen Erfahrungsfeldes und die auch arbeitsbedingt erhöhten Schwierigkeiten, erwachsen zu werden

Auch wenn die Untersuchungen der Umfrageforschung unseres Erachtens keinen überzeugenden Nachweis für veränderte Einstellungen und Verhaltensweisen von Jugendli-

2 Vgl. auch hierzu die ausführliche Kritik in der oben angegebenen Veröffentlichung.

chen gegenüber Arbeit gebracht haben, gehen auch wir davon aus, daß sich hier etwas verändert hat. Diese Veränderungen basieren unseren Annahmen nach auf einem Wandel im Sozialisationsmuster in der Adoleszenzphase, einem Wandel, der für alle hochkomplexen bürgerlichen Industriegesellschaften typisch ist und der das Gewicht von unmittelbarer Arbeitserfahrung³ im Entwicklungsprozeß des Jugendlichen verringert. Ich kann noch nichts über tatsächliche Veränderungen von Orientierungen und Verhaltensweisen, wohl aber etwas über bewußtseins- und verhaltensrelevante gesellschaftliche Strukturveränderungen sagen, von denen wir bei unserer Forschung ausgehen und von denen wir durchaus weitreichende Veränderungen in den Arbeits- und Lebensorientierungen und -verhaltensweisen von Jugendlichen erwarten. Es ist selbstverständlich, daß diese Strukturveränderungen des jugendlichen Entwicklungsprozesses nur im Zusammenhang von Arbeits- und Nichtarbeitsbereich angemessen beschrieben werden können, also im Blick auf die gesellschaftliche Situation Jugendlicher insgesamt. Sie läßt sich, entwicklungstheoretisch betrachtet, vielleicht in der Hypothese fassen, daß es für viele Jugendliche heute *leichter als früher* ist, *Jugendlicher zu sein*, es sich aber gleichzeitig beinahe *für alle* unendlich *erschwert hat*, *Erwachsener zu werden*. Die Hypothese ist in sich widersprüchlich, wenn man an klassische Jugenddefinitionen der Sozialisationstheorie und Entwicklungspsychologie denkt, die Jugend als ein Übergangsstadium zum Erwachsensein definieren, dessen Inhalt darin liegt, daß das Kind die innere Ablösung vom Elternhaus vollzieht, eigene Werte und Normen ausbildet, lernt, eine Berufsrolle zu übernehmen und darin seine soziale und individuelle Identität findet, die es ihm ermöglicht – um eine Formulierung KENISTONS aufzugreifen –, selbständig und selbstbewußt „zu arbeiten, zu lieben und zu spielen“⁴.

Das erfolgreiche Durchleben und Bewältigen dieser Übergangsphase wird traditionell an bestimmte Entwicklungsbedingungen gebunden, insbesondere die Möglichkeit zur aktiven und offenen Auseinandersetzung mit den Eltern, Chancen zum freien Experimentieren mit den eigenen Interessen und Fähigkeiten, das Artikulierenkönnen der eigenen Wünsche und Phantasien und das Erlernenkönnen beruflicher Fähigkeiten. Dies sind Entwicklungsbedingungen, die man am ehesten in der typischen bürgerlichen Mittelschichtfamilie antraf und die sicherlich nicht allgemeingültig waren. Dies könnte sich heute partiell dadurch verändert haben, daß heute größere Gruppen junger Menschen eine Jugendphase im eben skizzierten Sinne erfahren – was ich als ein Positivum ansehe –, gleichzeitig sich aber der Prozeß des äußeren Übergangs in den Erwachsenenstatus in Form der Übernahme einer Berufsrolle stark labilisiert hat und der innere Prozeß der Persönlichkeitsintegration komplizierter geworden ist, so daß sich das Positive einer erweiterten Jugendphase unter Umständen ins Gegenteil verkehren kann, ja, daß dieses Entwicklungsmodell selbst in Frage gestellt ist.

Man kann diese Situation, die dem Jugendlichen eine hohe psychische, soziale und intellektuelle Integrationsleistung abverlangt und das Risiko des Scheiterns extrem erhöht, in einer *paradoxen These* zuspitzen, die die *strukturellen und aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen* der Jugendphase zusammenfaßt: in ihrer *Ideologie*, wie sie uns (und Jugendlichen) in Reklame und Medien, aber auch in realen Angeboten des Auslebens in

3 Die Betonung des unmittelbaren Arbeitsprozesses erscheint uns wichtig, weil es auch einen *mittelbaren* Einfluß über die schulische und ausbildungsmäßige Vermittlung seiner Prinzipien und Normen gibt. Diese aber dürfte andere Wirkungen haben und auch andere Distanzierungsmöglichkeiten bieten als die unmittelbare Arbeitserfahrung.

4 K. KENISTON: *Young Radicals*. New York 1968, S. 260.

Konsum und Freizeit entgegentritt, prämiert diese Gesellschaft Jugendlichkeit in einem noch nie dagewesenen Ausmaß und macht Erwachsensein suspekt. In ihrem *materiellen Wertesystem* und in ihren materiellen gesellschaftlichen Belohnungen, wie sie sich im gesellschaftlichen Status, der Teilhabe an Wohlstand und relevanten Entscheidungen ausdrückt, *dringt diese Gesellschaft* nach wie vor nachdrücklich und unerbittlich auf *Erwachsensein* im Sinne des Ausfüllens von Berufsrollen. Und in ihrer *Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsrealität* verweigert sie zugleich immer mehr Jugendlichen die *reale Chance, Berufsrollen zu übernehmen* und sich eine berufliche Basis für materielle Selbständigkeit zu erarbeiten. Das ist die tatsächlich hochgradig paradoxe Situation, mit der die Jugendlichen fertig werden sollen. Der alte, bereits von MARX konstatierte Widerspruch zwischen den Normen des Marktes (Konsums) und der Produktion spitzt sich hier auf einer neuen Ebene in einer die Subjektbasis der Gesellschaft bedrohenden Weise zu. Die zeitliche und sozialstrukturelle (immer weitere Bevölkerungsgruppen erfassende) Ausdehnung von Jugend als einer eigenständigen Form einer von der gesellschaftlichen Arbeit institutionell separierten und freien Lebensphase läßt sich an dem für alle hochkomplexen bürgerlichen Industriegesellschaften typischen Prozeß der Verlängerung der Schulzeit veranschaulichen. Ich will diesen Entwicklungsprozeß für die Bundesrepublik anhand der beiden Indikatoren „altersspezifische Erwerbsquote“ und „relativer Schulbesuch“ für die letzten beiden Jahrzehnte kurz darstellen. An ihnen wird deutlich, wie sehr sich dann doch für größere Teile von Jugendlichen die *unmittelbare* Konfrontation mit dem Zentrum der Erwachsenennormen, denen der Arbeit, hinausgeschoben hat.

An der Entwicklung der Erwerbsquote, also dem Anteil der Erwerbspersonen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung, läßt sich die Abnahme des Gewichts von Arbeit als unmittelbarem Erfahrungsfeld für Jugendliche für die letzten beiden Jahrzehnte deutlich demonstrieren. Innerhalb von gut zwanzig Jahren ist die Erwerbsquote bei den männlichen Jugendlichen unter 20 Jahren um über 30 Prozentpunkte gefallen, so daß heute für diese Gruppe gilt, daß ihre Mehrheit in einer Schule oder Hochschule, bei der Bundeswehr (Männer) oder – als Restgröße – weder in Schule noch im Erwerbsleben ist. Daß dies für Mädchen in noch höherem Maße als für Jungen gilt, ist auf die – zum Teil erzwungene – rapide Ausdehnung des Besuchs von weiterführenden Schulen bei Mädchen vor allem in den 70er Jahren zurückzuführen.

Der Rückgang der Erwerbsquote – vor allem bei den Unter-20-Jährigen – ist Ausfluß einer Verlängerung der Schulzeit und verbindet sich auch mit einer Verminderung ökonomischer Selbständigkeit. Dennoch ist auch diese Gruppe nicht als Einheit zu betrachten. Die 15- bis 17jährigen weisen andere für sie dominante Erfahrungsfelder auf als die 18- bis 20jährigen.

Bis einschließlich des 16. Lebensjahres wird Ende der 70er Jahre die Schule für die Jugendlichen zur dominanten institutionalisierten Lebensform neben der Familie: Befanden sich 1960 von den 15jährigen nur knapp zwei Fünftel und von den 16jährigen gar nur ein Viertel in Vollzeitschulen, so stiegen die Werte für die beiden Jahrgänge 1979 auf 86,6 bzw. fast 62 Prozent. Selbst die 17jährigen gehen noch zu über 40 Prozent zur Schule. Entsprechend verschieben sich die Ausbildungszeiten bis zum 20. Lebensjahr und darüber hinaus, wenn von den 18jährigen noch sieben Zehntel und von den 19jährigen noch zwei Fünftel entweder eine allgemein- oder berufsbildende (Teilzeit-)Schule besuchen.

Bezogen auf unsere Anfangsfragestellung, möchte ich diesen Wandel als eine *Umstrukturierung des jugendlichen Erfahrungsfeldes dieser Altersgruppe* von einer *vordringlich*

unmittelbar arbeitsintegrierten oder arbeitsbezogenen Lebensform zu einer *vordringlich schulisch bestimmten Lebensform*⁵ interpretieren. Diese Umstrukturierung des Feldes primärer Erfahrung kann nicht ohne Auswirkung auf den Entwicklungsprozeß der Jugendlichen, auf ihre Verhaltensweisen und Orientierungen, auch ihre Einstellungen gegenüber Arbeit bleiben. Die längere Freistellung des Jugendlichen von Arbeit beinhaltet gegenüber dem früheren Zustand m. E. folgende verhaltens- und bewußtseinsrelevanten, veränderten Erfahrungsmomente:

- längeres Verweilen in altershomogenen Gruppen und späterer Eintritt in eine von Erwachsenen dominierte Kommunikation; damit auch ganz andere Chancen zur Herausbildung und zum Ausleben eigener Stilvorstellungen;
- spätere Entscheidung für eine bestimmte Arbeit oder einen bestimmten Beruf; spätere Eigenverantwortung für die materielle Existenzsicherung und ein höheres Maß an Chancen zum Selbstexperimentieren;
- Verlängerung der alleinigen materiellen Verantwortung der Eltern und entsprechender Abhängigkeit von ihnen;
- spätere Konfrontation mit betrieblichen Normen und späteres Unterstelltwerden unter sie und spätere Begegnung mit den Institutionen der Arbeit; Ausdehnung des „psychosozialen Moratoriums“⁶ mit höherer Irrtums- und Versagenstoleranz, als die betriebliche „Ernstsituation“ sie dem Jugendlichen bietet;
- spätere Erfahrung der eigenen gesellschaftlichen Nützlichkeit im Sinne eines produktiven materiellen Beitrags zur gesellschaftlichen Reproduktion;
- längeres Verharren in einem Typ rezeptiver Tätigkeit und praxisbezogener Lernprozesse statt der früheren Erfahrung konkreter Arbeit, was mit dem Eingebundensein in eine hierarchische, abstrakten Leistungs- und Selektionsnormen folgende Organisation verbunden ist.

Die Strukturveränderungen des jugendlichen Erfahrungsfeldes folgen der allgemeinen Vergesellschaftungstendenz im gegenwärtigen Stadium bürgerlich-industrieller Gesellschaften, sind nicht durch die Krise bedingt – wohl aber durch diese modifizierbar. Wenn sie richtig von uns gesehen sind, läßt sich von ihnen her sowohl erklären, daß es relativ breit zu Ausprägungen eines jugendtypischen Verhaltensstils kommt, als auch, daß die Arbeitsorientierungen und Leistungsnormen bei den Jugendlichen in dieser Altersphase weniger Gewicht haben und weniger verinnerlicht sind, als dies vielleicht in der Jugendgeneration der 50er und auch noch der 60er Jahre der Fall war.

Schulen sind traditionell wegen ihrer institutionell bedingten hohen Altershomogenität und Abgeschlossenheit Kristallisationspunkte von (Jugend-)Stilbildungen gewesen. Die besseren Möglichkeiten, die die Schule im Vergleich zum Betrieb zu altershomogener Kommunikation und zur Nutzung der schulfreien Zeit für eigene Interessen bietet, dürften die einmal entwickelten Verhaltensweisen der Jugendlichen besser stabilisieren und von

5 Schulisch bestimmte Lebensform soll hier nur heißen, daß Schule und Lernen zentraler sozialer (nicht unbedingt auch immer persönlicher) Inhalt dieser Entwicklungsphase ist und den gemeinsamen zeitstrukturierenden und institutionellen Rahmen abgibt.

6 Wieweit noch im ursprünglichen Sinn von „psychosozialem Moratorium“ gesprochen werden kann, ist durchaus zweifelhaft und zu diskutieren angesichts eines zunehmenden Außendruckes auf die Schulen vom Arbeitsmarkt und den Berufsperspektiven wie auch von konkurrierenden Erfahrungsfeldern des nichtschulischen Bereichs her.

daher auch über die Schulzeit noch hinauswirken. Das Gegenargument, daß es heute zunehmend zu einer inneren Kolonialisierung der Schule durch Arbeit und Arbeitsmarkt komme, die Angst und steigenden Konkurrenzdruck bewirke, ist sicherlich ernstzunehmen, setzt aber m.E. die anderen Momente nicht außer Kraft, modifiziert sie vielleicht. Die Verlängerung eines von Arbeit freigesetzten Entfaltungsspielraums für mehr Jugendliche, in die auch generelle Veränderungen der Familien- und der Sozialstruktur hineinwirken, dürfte schließlich auch den Ablösungsprozeß von den Eltern im Sinne einer offener thematisierten Auseinandersetzung begünstigen. Insofern könnte sich überhaupt zum ersten Mal in der Geschichte Adoleszenz als auch von den Eltern tolerierter Entwicklungsprozeß der Jugendlichen soziostrukturell auf größere Teile der Arbeiterschaft und andere Gruppen der unteren Schichten ausgedehnt haben. Natürlich spielt hierbei auch eine Rolle, daß infolge der Verkürzung von Arbeitszeit das innerfamiliäre Klima weniger stark als in früheren Zeiten von Problemen und Zwängen der Arbeit bestimmt ist und Momente der Freizeit und des Konsums ein höheres Gewicht gewinnen.

Wenn ich die strukturell bedingte Ausdehnung von Adoleszenz und jugendspezifischen Verhaltensräumen zunächst als eine positiv zu bewertende *Potentialität* charakterisiert habe, so stellt sich natürlich sofort die Frage, *wieweit* eigentlich diese *Potentialität* auch zur *Realität* werden kann und den Jugendlichen heute tatsächlich ein erweiterter Entwicklungsspielraum zur Verfügung steht. Ich fürchte, diese Frage muß man gerade heute sehr skeptisch beantworten, und zwar aus einem strukturellen Grund und einer Reihe von Gründen, die mit der aktuellen und in ihrem Ende nicht absehbaren Krise des Arbeitsmarktes und des Übergangs von der Schule in eine dauerhafte Berufstätigkeit zusammenhängen.

Die zeitliche Erweiterung der Jugendphase scheint mir zu korrespondieren mit einer allgemein wirksamen *Entstrukturierung alterstypischer Erfahrungsweisen*. Je tiefer Medien und Konsum in die Alltagserfahrung von Kindern und Jugendlichen eindringen, desto stärker nehmen diese gleichsam als Zaungäste an Lebens- und Erfahrungsbereichen Erwachsener teil, deren Anschauung ihnen früher weitgehend entzogen war. Man muß daraus sicherlich nicht sofort auf einen generellen Verlust von Kindheit und Jugend schließen. Aber die auf vielfältige Weise ins Wohn- oder Kinderzimmer gelieferte Teilnahme an Erwachsenenproblemen und -intimität, die sehr frühe, ja vorzeitige Mündigerklärung von Kindern und Jugendlichen als vollwertige und heftig umworbene Konsumenten durch Markt und Werbung – sie können leicht zur *Usurpation von Ansprüchen und Verhaltensweisen* verleiten, die durch den inneren Entwicklungsprozeß und die eigenen materiellen Möglichkeiten in keiner Weise abgedeckt sind, und damit können sie gerade die Auseinandersetzung mit der Erwachsenenwelt unterbinden. Das ist die eine Seite, die in der Struktur der expandierenden Warenwirtschaft begründet liegt.

Die andere Seite resultiert aus deren aktueller Krise. Sie bezieht sich auf die Möglichkeit für Jugendliche, eine Berufsrolle zu erlernen, eine Berufstätigkeit auszuüben und sich darin die materielle und soziale Selbständigkeit zu verschaffen, die zum Erwachsenwerden und als Basis für Identitätsbildung wohl immer noch dazugehört. Die Erfahrungen, die sehr viele Jugendliche heute in der Bundesrepublik machen müssen, sind negativ genug, um den Glauben an die Gesellschaft und – vielleicht noch schlimmer – an sich selbst und die eigene Lebensgestaltungsfähigkeit zu verlieren.

Es gibt in der Bundesrepublik genügend Studien, die zeigen, daß sowohl der Übergang von Jugendlichen von der Schule in Ausbildung oder Arbeit als auch von der Berufsausbil-

derung in eine kontinuierliche Berufstätigkeit im Laufe der 70er Jahre deutlich schwieriger geworden und mit erhöhten Risiken und Friktionen verbunden ist. Ich muß hier nicht noch gesondert auf die vielfältigen Friktionen und Selektionsprozesse hinweisen, von denen im letzten Jahrzehnt sowohl der Übergang von der Schule in die Ausbildung als auch von der Ausbildung in ein Beschäftigungsverhältnis begleitet ist. Die negativen Erfahrungen, die immer mehr Jugendliche aus allen Bevölkerungsgruppen, insbesondere aber aus den sozial schwächsten Teilen, in Form der Erfahrung von Arbeitslosigkeit, ausbildungsunspezifischen Tätigkeiten und Nichtrealisierung von Berufswünschen haben machen müssen, sind oft genug beschrieben worden.

Da in der Wahl des Ausbildungsberufs die erste lebensperspektivisch gewichtige und verbindliche direkte Begegnung der Jugendlichen mit der Arbeit als gesellschaftlicher Institution stattfindet, sind die hier erlittenen Enttäuschungen für die Möglichkeit, eine positive Identifikation mit der Arbeit aufzubauen, kaum zu überschätzen.

Die Bedingungen an der zweiten Übergangsstufe in die Berufsarbeit, beim Wechsel von der Ausbildung in ein Beschäftigungsverhältnis, scheinen unter den Bedingungen der Krise zum einen die bei der Berufswahl gemachten Negativerfahrungen zu bestätigen oder noch zu verschärfen, zum anderen selbst noch vielen unter *den* jungen Menschen, die bei der Berufswahl Glück gehabt haben, eine analoge Erfahrung vorläufiger – oder unter Umständen sogar endgültiger – Entwertung von erworbenen Qualifikationen und eingesetzten persönlichen Anstrengungen zu bescheren.

In beiden Formen der Krisenbetroffenheit – Arbeitslosigkeit und unterwertige bzw. ausbildungsfremde Tätigkeit – erfahren die Jugendlichen eine radikale Infragestellung dessen, was sie bisher geleistet haben, indem sie sich in der Schule und in der Berufsausbildung angestrengt haben, und das heißt: sie erfahren eine weitgehende Infragestellung einer wesentlichen Sinndimension ihres bisherigen Lebens. Es ist schwer vorstellbar, daß das ohne Auswirkungen auf ihr Verhältnis zur Arbeit bleibt. Vielmehr erscheint uns die folgende Hypothese für diesen Teil der Jugendlichen plausibel: Die zunehmende Labilisierung des Übergangs von Jugendlichen aus der Schule in eine kontinuierliche Arbeit oder Berufstätigkeit erschwert zunehmend größeren Teilen von Jugendlichen die Möglichkeit, Arbeit und Beruf als geeignete Basis der Identitätsbildung zu erleben und dementsprechend im positiven Sinne lebensperspektivisch wirksame Arbeits- und Berufsorientierungen aufzubauen, die verhaltenssteuernd wirken könnten und um die es sinnvoll und lohnend erschiene, die eigenen Aktivitäten zu organisieren. Dieses Problem kann sich sogar dadurch verstärken, daß man in Schule und Berufsausbildung Ansprüche an Arbeit entwickelt hat. Die gegenwärtig im Bereich der gesellschaftlichen Arbeit zu beobachtenden Entwicklungstendenzen bieten wenig Anhaltspunkte dafür, daß sich die Probleme einer derartigen psychischen und sozialen Marginalisierung von selbst – etwa aufgrund der demographischen Entwicklung – in absehbarer Zeit entschärfen. Vielmehr steht zu erwarten, daß der Kreis der von ihnen betroffenen Jugendlichen sich ausweitet und daß es zu einer erneuten Vertiefung der sozialen Ungleichheit auch unter den abhängig Beschäftigten kommt, und zwar nicht allein in bezug auf Einkommenschancen, sondern auch in bezug auf Identifikations- und Sinnfindungschancen in der Arbeit. Es hat den Anschein, als ob die neue, von der Mikroelektronik geprägte Dynamik der Rationalisierung nicht nur erhebliche arbeitssparende Effekte und Freisetzungen von Arbeitskräften hervorriefe, sondern auch auf lange Sicht eine Umgestaltung der verbleibenden Arbeitsprozesse in die Wege leiten könnte, in denen tayloristische, dequalifizierende und sinnstörende Formen

von Arbeit wenig Raum hätten und in denen es wieder zur Erhöhung von inhaltlicher Komplexität und Requalifizierung von Arbeit käme⁷.

Wenn unsere Analyse von Entwicklungstendenzen betrieblicher Arbeit stimmt, dann würde das bedeuten, daß auf mittlere und lange Sicht in den Kernsektoren von Erwerbsarbeit das Konzept von Arbeit sich wandelt und verstärkt Momente individuellen Arbeitsverhaltens prämiiert, die auf selbstbewußtes, fachlich kompetentes, Mitdenken erforderndes Verhalten zielen. Es könnte hier in der betrieblichen Arbeit durchaus eine Korrespondenz in der Normierung des Arbeitsverhaltens zu vorberuflich erworbenen Ansprüchen und Verhaltensdispositionen eintreten, für den privilegierten Teil der Arbeitsplatzinhaber also eine Verstärkung individualistischer Handlungsorientierungen.

Darüber hinaus könnte in diesem Prozeß sogar eine *Renaissance von Sinnstiftung durch und in Arbeit* hervorgerufen werden, die deswegen eine hohe gesellschaftliche Legitimations- und Normierungskraft entfalten könnte, weil neben der Arbeit genügend Raum für Freizeit und Lebensgenuß bliebe. Bedrohlichkeit gewinnt diese für hochentwickelte kapitalistische Gesellschaften durchaus nicht abwegige Perspektive, weil sich mit ihr jene Barbarei des *massenhaften Ausschlusses marginalisierter Existenzen* von sinnvoller Arbeit und gesellschaftlicher Teilhabe als eine neue Gesellschaftsstruktur verbinden könnte, die wir im Ansatz bereits erkennen. Von einer solchen Perspektive her lägen Fortschritt und Humanität gerade darin, heute den Anspruch auf sinnstiftende Arbeit für alle nicht leichtfertig preiszugeben, sondern ihn politisch einzuklagen.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Martin Baethge, Goerdeler Weg 3, 3400 Göttingen

⁷ Vgl. hierzu H. KERN/M. SCHUMANN: *Das Ende der Arbeitsteilung?*, München 1985² und M. BAETHGE/H. OBERBECK: *Zukunft der Angestellten* (erscheint in Frankfurt/New York, Herbst 1984).

Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase

Wenn man sich daran macht, über das Verhältnis der heutigen Jugend zur Arbeit zu reden, dann könnte ein reizvoller Anknüpfungspunkt für die Diskussion darin liegen, das Bild von der Jugend, welches die *pädagogische* Jugendforschung entwirft, mit demjenigen zu vergleichen, wie es in den Forschungsarbeiten zum *Berufswahl-* und *Berufsfindungsprozeß* bzw. zur *berufsbezogenen Sozialisation* im betrieblichen Ausbildungs- und Arbeitsprozeß entworfen wird.

Beginnen wir mit der pädagogischen Jugendforschung: Die Durchsicht der einschlägigen neueren Veröffentlichungen – vor allem der die aktuelle Jugendsdiskussion geradezu dominierenden Shell-Studie „Jugend ’81“ – ergibt im wesentlichen folgendes Gesamtbild¹:

Jugendliche werden entdeckt als kreative, selbstbestimmte Akteure in einem kulturellen Prozeß alltagspraktischer Stilbildungen. Expressive subkulturelle Praktiken, Accessoires (Buttons, Poster etc.), Musikstile und Kleidungsstücke zeugen von deren selbstgewählten, spielerischen „Stilbasteleien“, mit deren Hilfe sie das Gefühl von Gruppenzugehörigkeit und -solidarität nach innen ebenso zum Ausdruck bringen, wie sie Abgrenzungen nach außen gegenüber anderen Gruppenstilen und der Welt der Erwachsenen vornehmen. Subkulturelle Praktiken sind Experimentierfelder für eigene, höchst individuelle Lebensentwürfe, sind Ausdruck ironisierender, distanzierender, lächerlich machender Auseinandersetzungen mit gesellschaftlicher Wirklichkeit, mit elterlicher Autorität, festgefügtter Organisationsmacht und institutionalisierter Politik. Aus der Perspektive des einzelnen Jugendlichen gesehen stellt sich Jugend demnach als ein Lebensabschnitt dar, der durch ungeahnte – für frühere Jugendgenerationen sogar unvorstellbare – Spielräume für biographisch bedeutsame Entscheidungen, aber auch für gegenwartsbezogenes Probedahlgeln und Möglichkeiten des „ungezwungenen subkulturellen Spiels“ gekennzeichnet sei. Anfängen von der Entscheidung über die einzuschlagende Schullaufbahn, die nicht nur angesichts eines vermehrten Angebots an Wahlmöglichkeiten zu *fällen* sei, sondern die zudem in hohem Maße *reversibel* geworden sei, über die im Gegensatz zur Vergangenheit viel früher erfolgende Wahl eines Sexualpartners, die Entscheidung für eine subkulturelle Gruppe bzw. für einen subkulturellen Lebensstil, den selektiven und informierten Umgang mit Medien und Konsumgütern, der durch entsprechend höhere materielle

1 Auf die schwierige und bis zu diesem Zeitpunkt völlig ungeklärte Frage, was denn *pädagogische* Jugendforschung sein könnte, soll hier nicht eingegangen werden. Die Auswahl der hiermit benannten Forschungsarbeiten richtet sich nach dem Selbstverständnis der Autoren (vgl. Jugend ’81, PARMENTIER 1983 sowie ZINNECKER 1981). Die deutsche Jugendforschung, die insbesondere die jugendkulturellen Aktivitäten untersucht, orientiert sich u. a. am kulturtherapeutischen Ansatz des CCCS in Birmingham (vgl. etwa CLARKE u. a. 1979 sowie BRAKE 1981). Allerdings werden die gesellschaftskritischen Inhalte dieses Ansatzes, der insbesondere auf die subkulturelle Verarbeitung sozialer Ungleichheit abzielt, in der bundesrepublikanischen Rezeption zumeist ihres kritischen Impetus beraubt und in eine biographietheoretische Perspektive transformiert.

Mittel (Taschengeld) erst Wahlalternativen bietet, bis hin zur Entscheidung über den etwaigen Auszug aus der elterlichen Wohnung erscheint „Jugend“ mithin als nicht endenwollende Kette freiwilliger und selbstverantworteter biographischer Entscheidungen. Selbstdeutungen und Lebensentwürfe würden zum Gegenstand vermehrter *identitätskonstituierender* Anstrengungen, die die Jugendlichen in *eigener* Verantwortung und relativer Selbständigkeit übernehmen. „Mit sich selbst“ – so drückt es etwa WERNER FUCHS aus – „gehen Jugendliche zugleich sensibler und anspruchsvoller um. Ihre Identitätsvorstellungen und Lebensentwürfe arbeiten sie sorgsamer und differenzierter aus. In Auseinandersetzungen über Wertvorstellungen, über Lebensstile, über Erwartungen an Arbeit, Verdienst und Lebensstandard wollen sie von den Älteren als gleichberechtigte Gesprächspartner akzeptiert werden ...“ (FUCHS 1983, S. 341). Das Bild von Jugend, wie wir es hier übermittelt bekommen, ist dasjenige einer Jugend, die *Chancen* hat, die Wahlalternativen in historisch neuartigen Dimensionen geboten bekommt; aber es ist auch das Bild einer Jugend, die diese Chancen zur *selbsttätigen Lebensgestaltung* aktiv und innovativ nutzt: Mehr oder weniger unkonventionelle Lebensentwürfe werden ausgearbeitet und kulturelle Alltagspraktiken geschaffen. Kurz: *Eigenständige* Lösungen werden erarbeitet und auf diese Weise die Statuspassage „Jugend“, die bislang eher eine vorübergehende Station am Schienenstrang der durch objektive Bedingungen vorgefertigten Lebensbahnen darstellte, zu einem Austragungsort für die *Kreation* einer höchst individuierten *Jugendbiographie* transformiert. Soweit die pädagogische Jugendforschung.

Wie sieht nun das Bild der Jugend aus, wie es uns von den Forschungsarbeiten zum *Berufswahlprozeß* und zur *beruflichen Sozialisation* präsentiert wird? Bei allen durchaus vorhandenen Differenzen in der theoretischen Konzeptualisierung der Untersuchungen und der Präsentation inhaltlicher Befunde und Ergebnisse ergibt sich doch insgesamt ein einheitliches Bild: nämlich dasjenige einer *desillusionierten*, flexiblen und gegenüber den objektiven Vorgaben *anpassungsbereiten* Jugend. Die Jugend, von der in diesen Studien² die Rede ist, hat keine subkulturellen oder gar alternativen „Flausen“ im Kopf: Unkonventionelle Ausbrüche aus dem „stahlharten Gehäuse“ der Lohnarbeiterexistenz kommen zwar vor, werden aber als für den gesamten Lebensentwurf folgenlose, vorübergehende und freizeitgebundene *Kompensationen* erhöhter Anforderungen in Ausbildung, Schule und Beruf gewertet. *Diese* Jugend nimmt zwar keineswegs sämtliche Frustrationen aus unbefriedigenden Arbeits- und Ausbildungsbedingungen und verengten Zukunftschancen kritik- und klaglos hin, aber sie wendet sich auch nicht der kollektiven politischen Interessenvertretung in starkem Maße zu oder flüchtet etwa ganz aus Arbeit und Ausbildung in die Aufregung und neue Erfahrungen verheißende Welt der Alternativprojekte und Landkommunen bzw. der Varianten „neuer Selbständigkeit“ (vgl. dazu VONDERACH 1982 sowie HEINZE/OLK 1982). Statt dessen handelt diese Jugend, wie man es von Jugendlichen „eigentlich“ immer erwartet hat, nämlich *antizipatorisch* und im ökonomisch-instrumentellen Sinne *interessenrational*: Antizipatorisch handeln sie in dem Sinne, daß sie im Hinblick auf ihre aktuellen Ausbildungsanstrengungen das *zukünftige* Schicksal der Lohnabhängigkeit im Auge haben; sie verhalten sich demnach so, daß sich die zukünftigen Verkaufschancen ihrer „Ware Arbeitskraft“ verbessern. Interessenratio-

² Vgl. etwa BAETHGE u. a. 1978, GERLACH 1983, KRUSE u. a. 1981, KÜHNLEIN 1983, MAYER u. a. 1981, WACHTVEITEL/WITZEL 1983. Selbstverständlich sind die inhaltlichen Resultate der hier genannten Studien nicht völlig deckungsgleich; hier kommt es allerdings auf die paradigmatische Perspektive sowie auf die zentralen Tendenzen der inhaltlichen Befunde an.

nal agieren sie insofern, als sie angesichts der späteren Lohnarbeitsexistenz alles in ihrer Macht Stehende tun, die subjektiven Voraussetzungen und Kompetenzen zu erwerben, um den objektiven Anforderungen des Arbeitslebens optimal entsprechen zu können.

Diese subjektiven Bemühungen werden allerdings durch langfristig angelegte *strukturelle Veränderungen* im Beschäftigungssystem sowie durch *konjunkturrell-krisenhafte* Zuspitzungen auf den Ausbildungsstellen- und Arbeitsmärkten auf eine harte Probe gestellt: Selbst wer eine Facharbeiterausbildung durchläuft, muß heute damit rechnen, daß – vielleicht sogar schon während der Ausbildungszeit – der gewählte Beruf angesichts technologischer Umwälzungen und betrieblicher Rationalisierungsmaßnahmen obsolet wird; eine Entwicklung, von der zunehmend auch die attraktiven Großbetriebe nicht mehr verschont sind (vgl. KÜHNLEIN 1983). Abgesehen davon wird es für neu auf den Arbeitsmarkt tretende Arbeitskräftegruppen, selbst wenn sie betrieblich ausgebildet sind, immer schwieriger und langwieriger, in die *betriebsinternen* Arbeitsmärkte vorzustoßen, die überhaupt erst günstige Arbeits- und Entlohnungsbedingungen sowie relative Beschäftigungssicherheit verheißen (vgl. OLK/LEPPIN 1977). Zudem sorgt die wachsende Bedeutung *betriebspezifischer* Zusatzqualifikationen – die auf die eigentliche Grundausbildung „draufgesetzt“ werden – dafür, daß die Abhängigkeit vom Betrieb wächst: Jeder Wechsel wird zum Hazardspiel, weil aufwendige Einarbeitungsphasen anstehen und bisher erworbene betriebspezifische Qualifikationen entwertet werden. Von der Seite des Beschäftigungssystems her – so können wir resümieren – brechen sich mithin langfristige Tendenzen Bahn, die die Kontrolle über die Erwerbsbiographie – noch stärker, als dies immer schon der Fall war – von den Subjekten auf die Beschäftigten verlagern; diese *Einengung* von Wahlalternativen und Zukunftschancen wird aber angesichts der krisenbedingten Verknappung von Ausbildungsstellen- und Arbeitsplätzen noch einmal zusätzlich dramatisch verschärft. Was dabei herauskommt, ist eine *Jugend ohne Chancen*, eine Jugend, die allemal nichts mehr wählen kann, die sich „nach der Decke“ zu strecken hat und die die verbleibenden Möglichkeiten „dankbar annehmen“ muß.

Biographisch verarbeitet wird diese vorgegebene Situation – wenn man den einschlägigen Studien Glauben schenken darf – mit äußersten Anstrengungen zur *Flexibilität* und *Anpassungsbereitschaft*: Der „schmucklose Realismus“ der Jugend gehe so weit, daß – wie die Forschergruppe um WALTER HEINZ mitteilt – die Jugendlichen bemüht seien, „sich selbst vollständig auf die Anforderungen des Berufes als Reproduktionsnotwendigkeit einzustellen“ (RETTKE u. a. 1983, S. 120); um „bloß nicht auf der Straße zu liegen“, täten die Betroffenen (fast) alles: Die Autoren sprechen von „hoher Anpassungsbereitschaft“ und „nahezu bedingungsloser Flexibilität in den Berufserwartungen“ (ebenda S. 144); solche „Anpassungsvirtuosität“ werde nun keineswegs als Enttäuschung eigener Hoffnungen angesichts objektiv schlechter Realisierungsbedingungen verstanden, sondern biographisch derart umgearbeitet, daß die verbleibende „Alternative“ als immer schon gewollte, freiwillig gefällte Entscheidung erscheint: Die eigene Lebensgeschichte wird solange „geknetet“ und angesichts wiederholter Enttäuschungen „ummodelliert“, bis eine neue *konsistente „Logik“* aufscheint, die mit dem tatsächlich Erreichten versöhnt; Biographie wird wieder „lebbar“, aber nicht etwa als Realisierung antizipatorischer Entwürfe – wie bei WERNER FUCHS ausgeführt –, sondern als *defensive, reaktive Nacharbeit*, als jeweils nachträgliche Anpassungskorrektur von Berufserwartungen an verbleibende Vorgaben.

Jugend mit erweiterten Chancen versus Jugend ohne Chancen; Jugendliche als „selbstbestimmte Konstrukteure“ von Selbstdeutungen und Lebensentwürfen versus Jugendliche

als „reaktive Anpassungsvirtuosen“ an einen vorgefertigten, durch verengte Optionen geprägten Lebenslauf; Jugendliche als kulturelle Neuerer versus Jugendliche als an ihren materiellen Reproduktionschancen interessierte Arbeitskraftbesitzer – es handelt sich – der Leser hat es schon geahnt und erwartet – um *die eine und gleiche* Jugend. – Oder etwa doch nicht?

Ein naheliegender Gedanke wäre es natürlich, danach zu fragen und zu forschen, welche Seite denn nun recht habe mit ihrem Jugendbild, denn beides zusammen würde ja wohl zu widersprüchlichen Aussagen über die gleiche Personengruppe nötigen: Die Vermutung wäre also hier, daß „die Jugend“, ihre Orientierungen und Verhaltensweisen entweder angemessener so erfaßt seien, wie es die pädagogische Jugendforschung vorschlägt, *oder aber so*, wie es die Studien zur beruflichen Sozialisation tun.

Mir drängt sich allerdings ein ganz anderer Eindruck auf: Meine These lautet: Die hier idealtypisch und sicherlich auch überzeichnet gegenübergestellten unterschiedlichen Forschungstraditionen bekommen jeweils nur *einen begrenzten Teilbereich* der Lebenswirklichkeit von Jugend, ihrer Selbst- und Weltdeutungen sowie Verhaltensweisen in den Blick, einen Teilbereich zumal, der durch jeweils *sehr spezifische* objektiv-institutionelle Merkmale, durch teilsystemspezifische Anforderungen, soziale Normen, Verhaltensanforderungen und Handlungsspielräume gekennzeichnet ist. Der entscheidende Mangel der angesprochenen Studien und Forschungsarbeiten liegt demnach darin, daß sie den Teilausschnitt, den sie jeweils erfassen, *für das Ganze nehmen*: Welche selektiven Sichtweisen und kurzschlüssigen Problemdeutungen dies zur Voraussetzung und Folge hat, kann an Beispielen aus beiden Forschungsbereichen plausibel gemacht werden: So gehen die Autoren der Shell-Studie etwa *gesellschaftstheoretisch* mehr oder weniger implizit davon aus, daß ein Wandel von der *industriell-kapitalistischen* zur *nachindustriellen Konsumgesellschaft* stattgefunden habe, der die Jugendlichen auch für die gesellschaftlichen Institutionen nicht so sehr als Arbeitskräfte, sondern vielmehr hauptsächlich als *qualifizierte Konsumenten* attraktiv mache. Diese gesellschaftstheoretische Grundentscheidung führt dann in der konkreten Forschungsarbeit dazu, den Freizeit- und Konsumbereich stark aufzuwerten und die hier geäußerten kulturellen Praktiken der Jugendlichen für *das Wesentliche* zu halten – diesen Ansatz belastet also ein „*kulturalistisch-konsumistisches Vorurteil*“.

Auf der anderen Seite kann sich die der industriesoziologischen Tradition verpflichtete Berufsfindungs- und Sozialisationsforschung nur schwer von einem gesellschaftstheoretischen Bezugsrahmen lösen, der – ausgehend vom Modell der *industriellen Klassengesellschaft* – die idealtypische Konstruktion eines *Arbeiterbewußtseins* als „Meßlatte empirischer Forschung“ zugrunde legt, eines Bewußtseinstyps also, in dem nicht nur die Zentralität der Arbeit für den Lebensentwurf des Lohnabhängigen vorausgesetzt wird, sondern in dem zusätzlich entsprechende komplementäre Deutungen *außerberuflicher* Lebensbezüge integriert sind (z. B. kollektive politische Interessenorientierung, an der Körperlichkeit der Arbeit orientierte inhaltliche Berufsideologien, schicht- und subkulturspezifische Erziehungspraktiken etc.). Da hier dem zu befragenden Subjekt ein Modell aufgeklärten Klassenbewußtseins, kollektiver Interessenorientierung und an der Maximierung und Erhaltung des Verkaufswertes der eigenen Arbeitskraft interessierten Verhaltens quasi von außen *übergestülpt* wird, eines Modells also, angesichts dessen empirische Abweichungen nur als „falsches“, „defizitäres“ oder „inkonsistentes“ Bewußtsein diagnostiziert werden können, sprechen wir im Hinblick auf diese Ansätze von einem

rationalistischen und damit auch *arbeitszentrierten* Vorurteil: Außerberufliche Lebensbereiche, Interessen und Deutungen werden in ihren Auswirkungen auf den erwerbsbiographischen Lebensentwurf ausgeblendet, da jedes vernünftige, rational kalkulierende jugendliche Individuum angesichts seiner realen zukünftigen Lohnabhängigkeit ohnehin von der Zentralität der Arbeit überzeugt sein müsse. Ist der Jugendliche davon nicht überzeugt, dann – so jedenfalls die Logik dieses Forschungsansatzes – um so schlimmer für ihn, nicht etwa für den theoretischen Ansatz.

Nun haben BAETHGE und Mitarbeiter in ihrer Studie „Jugend und Krise“ die These aufgestellt, daß der entscheidende Mangel der Ergebnisse und Vorgehensweisen *beider* vorgestellter Forschungskontexte darin bestehe, daß sie die hohe Bedeutung der *wirtschaftlichen Krise* mit ihren dramatisch negativen Auswirkungen für die beruflichen Integrationschancen auf die aktuell beobachtbaren Deutungen, Verhaltensweisen und Erscheinungsformen der Jugend vernachlässigten; mögliche Veränderungen im Verhältnis von Jugendlichen zur Arbeit müßten in erster Linie auf die *Veränderung objektiver Chancen* auf den Ausbildungsstellen- und Arbeitsmärkten zurückgeführt werden.

Es handelt sich hier – wie leicht zu sehen ist – um eine krisentheoretische Zuspitzung der These, neuartige Verhaltensweisen wie „Flucht aus der Arbeit“ oder Jugendproteste vor allem auf die *objektive Lage* der Jugendlichen zurückzuführen. Eine andere Forschergruppe formuliert dies so: „Es gilt also, den (...) Jugendprotest seiner Zufälligkeit zu berauben und im Zusammenhang mit dem diskutierten und a priori strukturell definierten Ausbildungsverhältnis zu untersuchen“ (TULLY/WAHLER 1983, S. 375). Die unterstellte *Dominanz der Arbeitssphäre* kommt auch hier wieder deutlich zum Ausdruck; die objektive Lage auf den Ausbildungsstellen- und Arbeitsmärkten wird zur *unabhängigen Variablen* erklärt, die tendenziell *sämtliche* Lebensäußerungen Jugendlicher in den unterschiedlichsten Sphären der Gesellschaft zu erklären vermag.

Ich möchte im folgenden eine zu solchen Vorstellungen genau entgegengesetzte These vertreten: Für mich sind unkonventionelle Verhaltensweisen Jugendlicher ebenso wie zum Teil schnell wechselnde Ausdrucksformen ihres Problemlösungsverhaltens im politischen, kulturellen und Arbeitsbereich am ehesten damit in Verbindung zu bringen, daß der einheitliche, die gesamte Existenz einer Person umgreifende *Status „Jugend“* unter den Druck zentrifugal wirkender Kräfte gesellschaftlicher Differenzierung gerät.

Die These, die ich im folgenden knapp entwickeln und plausibel machen möchte, läuft also darauf hinaus, daß der säkulare Differenzierungsprozeß moderner Gesellschaften die jeweils begrenzten, teilsystemspezifischen Verhaltensanforderungen, Umgangsstile und Kommunikationsformen derart durchrationalisiert und zur *je spezifischen* Perfektion und thematischen Reinigung treibt, daß die einheitliche kollektive Statuspassage Jugend zerfällt und auf diese Weise in eine Vielzahl subsystemspezifischer Übergangsphasen mit je eigenen Erscheinungsformen und Zeitstrukturen zerlegt wird. Damit erhalten auch die jugendspezifischen Formen der Deutung und Problemlösung sowie des Übergangsverhaltens eine auf den jeweils spezifischen Verhaltenskomplex zugeschnittene begrenzte Geltungskraft und Eigenlogik, die es zunehmend unplausibel machen, von *generellen* Problemlösungsstrategien und Verhaltensstilen *der Jugend* zu sprechen. Können Überlegungen dieses Typs einige Plausibilität für sich beanspruchen, dann wird damit auch das Konzept der *Lebenslage „Jugend“*, wie es von BÖHNISCH, SCHEFOLD und MÜNCHMEIER im Deutschen Jugendinstitut vertreten wird, in seiner Geltung zumindest relativiert und modifiziert (vgl. z.B. DJI 1982): Es gibt dann nicht lediglich *eine* Lebenslage Jugend,

sondern jeder Heranwachsende sieht sich in den verschiedenen Teilbereichen seines Lebenszusammenhangs mit verschiedenen konturierten jugendspezifischen Lebenslagen konfrontiert, deren spezifische Verhaltenstypik und Anforderungsstruktur nur teilsystem-spezifische Verbindlichkeit für sich beanspruchen kann und mit jeweils entgegengesetzten Anforderungen und Verhaltensweisen aus anderen Teilsystemen der Gesellschaft in Konkurrenz tritt.

Welche einschneidenden Konsequenzen der Prozeß struktureller Differenzierung für die Jugendphase gehabt hat, kann man sich vor Augen führen, wenn man die eingetretenen Veränderungen in der sozialstrukturellen Lage „Jugend“ vor dem Hintergrund des klassischen strukturfunktionalistischen Erklärungsansatzes der Jugendphase konturiert. EISENSTADT (1966) kann das zentrale Verhaltensproblem Jugendlicher beim Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter noch in dem Problem der Bewältigung der *einfachen Diskrepanz* von Verhaltensanforderungen, wie sie sich im Binnenraum der Familie einerseits ergeben, und den ganz anders gearteten Verhaltensanforderungen, wie sie im politischen und Produktionssystem andererseits gestellt werden, lokalisieren. Dementsprechend fungieren die *altershomogenen Gruppen* aus seiner Perspektive als Vermittlungsinstanz zwischen beiden gesellschaftlichen Bereichen und tragen dazu bei, die Orientierungsprobleme, die angesichts der diskrepanten Orientierungsmuster für die Jugendlichen entstehen, besser zu bewältigen.

Diese Konstruktion ist heute nicht mehr überzeugend. Zunächst einmal wird der angesprochene Gegensatz der Beziehungsmuster und Rollenanforderungen bereits dadurch abgemildert, daß außerfamiliale Instanzen schon recht frühzeitig – nämlich bereits in der Kindheit – auf die neue Generation der Heranwachsenden einwirken: In diesem Kontext ist zum einen an das Eindringen massenmedialer Informations- und Unterhaltungsangebote in den Binnenraum der Familie, zum anderen aber auch an den stärkeren Zugriff vorschulischer und schulischer Bildungsinstitutionen auf die Lebenszeit der Jugendlichen zu erinnern. Im Verlaufe dieses Prozesses hat das *quantitative* Gewicht der Familie als Erziehungsinstanz vor allem im Jugendalter abgenommen. Dies heißt aber nicht, daß diese Entwicklung auch in *qualitativer* Hinsicht einer Bedeutungsverringerung der Familie im Hinblick auf die Entfaltung basaler Kompetenzen gleichkäme; statt von einem Funktionsverlust der Familie sollte man eher von einer funktionalen *Spezifikation* sprechen. Das Familiensystem gibt zwar immer mehr Aufgaben der Sozialisation und Erziehung an andere gesellschaftliche Instanzen ab, konzentriert sich aber zugleich immer stärker auf diejenigen Aufgaben, die *hier und nur hier* angemessen bewältigt werden können: nämlich die Entfaltung personaler Grundfähigkeiten im Prozeß der primären Sozialisation der ersten vier bis fünf Lebensjahre. Dieser Prozeß der funktionalen Entmischung von Erziehungsfunktionen geht einher mit der generellen Tendenz zur immer stärkeren Konzentration des Familiensystems auf Thematiken wie privates Glück, emotionale Geborgenheit und intime Partnerbeziehungen.

Aber nicht nur das Familiensystem treibt seine Binnenrationalität im Zuge gesellschaftlicher Differenzierung immer stärker heraus; gleiches gilt auch für das Bildungssystem, den Freizeit- und Konsumbereich und schließlich auch für das Beschäftigungssystem.

Was das *Bildungssystem* angeht, so ist für unseren Gedankengang der Vorgang der „technokratischen“ Schulreform bedeutsam: Die Curricularisierung des Unterrichts und die verhaltenstheoretisch angeleitete Kontrolle des Lehrerhandelns haben – zumindest der Tendenz nach – eine funktionale Entmischung von Unterricht und Erziehung

begünstigt. An die Stelle der mit Autorität ausgestatteten Person des Lehrers tritt nun der in kommunikativen Praktiken geschulte Sozialisationsexperte; der Schüler wird zum Klienten, der Lehrer zum expertokratischen Professionellen (vgl. auch GIESECKE 1983). Mit dieser sozialwissenschaftlich angeleiteten Durchrationalisierung des Schulsystems wird das schulspezifische Thema präziser herausgearbeitet und von „störenden“ Zusatzaufgaben befreit. Es geht um die möglichst effiziente und methodisch kontrollierte Vermittlung von abstrakten kognitiven Kompetenzen, die in einer möglichst großen Bandbreite nicht näher spezifizierbarer Problem- und Handlungssituationen in der Zukunft nützlich werden könnten. Alle Aufgaben, die mit diesem Vorgang nicht unmittelbar zusammenhängen, vor allem auch Prozesse der Identitätsfindung bzw. psychosozialer Folgeschäden, die sich aus dieser Art des Unterrichts ergeben, werden auf andere Instanzen – z. B. die Schulsozialarbeit, die Familie, die Erziehungsberatungsstelle oder eben auf den betroffenen Jugendlichen selbst – ausgelagert.

Es liegt auf der Hand, daß hiermit die Anforderungen an die Jugendlichen – hier in ihrer Rolle als Schüler – erheblich zunehmen: Die Schule, so läßt sich mit den Autoren des vom DJI herausgegebenen Bandes über die neue Jugenddebatte zusammenfassen, „wird biographisch immer wichtiger, sie wuchert in den Alltag hinein“ (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 1982, S. 124).

Die Vorleistungen auf spätere Gratifikationen, die die Jugendlichen in der Schule erbringen müssen, werden immer höher, der *Ertrag* allerdings, der mit solchen Anstrengungen verbunden wird, wird immer ungewisser: Ob die Anstrengungen gelohnt haben, ist angesichts der Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem und der Labilisierung des Übergangs Jugendlicher in die betriebsinternen Arbeitsmärkte nur noch im nachhinein zu beurteilen. Daß es zumindest nicht die Hauptaufgabe des Bildungssystems ist, *konkretes Arbeitsvermögen* zu produzieren, wie es im Beschäftigungssystem nachgefragt wird, weiß man spätestens seit der Qualifikationsdebatte der 70er Jahre. Nun wird zunehmend deutlich, daß *stoffliche* Qualifikationen, die im Bildungssystem vermittelt werden, auf hoch abstrakte Anpassungsfähigkeiten zusammenschrumpfen. In letzter Konsequenz lernt der Schüler in der Schule vor allem – und dies ist der eigentliche „heimliche Lehrplan“ –, in der Schule zu überleben, ohne allzu sehr aufzufallen oder aber gänzlich aus der Rolle zu fallen.

Die Anforderungen, die die Schule an die Jugendlichen *als Schüler* stellt, nehmen zu, gewiß. Diese Tatsache berechtigt aber nicht zu dem Schluß, daß der Schülerstatus alle übrigen Lebensäußerungen Jugendlicher überdeckt. Im Münchener Jugendinstitut scheint man einer solchen Interpretation zugetan zu sein, etwa wenn in der erwähnten Schrift „Die neue Jugenddebatte“ das Ausagieren expressiver Gruppenstile in der Freizeit mit der zunehmenden Abstraktheit des Schülerstatus in Verbindung gebracht wird. Meines Erachtens wäre es aber verkürzt, die unbestreitbare Ausbreitung jugendspezifischer Verhaltensstile lediglich als Kompensationsreaktion im Hier und Jetzt auf die durch die Schülerrolle durchgesetzte abstrakte Zukunftsorientierung zu verstehen: Statt dessen scheint es mir plausibler zu sein, auch hier von der *differenzierungsbedingten Entfaltung einer teilsystemspezifischen Verhaltenslogik* auszugehen: Zwar erhöhen sich die Anforderungen an den Jugendlichen als Mitglied des Schulsystems, aber diese Anforderungen betreffen ihn nur noch in seiner Rolle als „Bildungsklient“ und werden, etwa mit der Ausgliederung von Erziehung, immer weniger an seine Person als Ganzes adressiert. Dieser Spezifikation von Verhaltenszumutungen entspricht, daß sich die Verhaltensanforderungen an seine Rolle als jugendlicher Freizeit- und Konsumbürger *ebenfalls erhöhen*:

Mit der gewaltigen Ausweitung des Konsumangebotes von jugendspezifischer Kleidung, Musikstilen, Kneipenkulturen usw. einerseits und zunehmender monetärer Ressourcen in der Hand der jugendlichen Konsumenten andererseits werden die Anforderungen an Geschmacksbildung, Stilsuche und Auswahl zwischen den verschiedenen Kaufangeboten durchaus höher. Zugleich werden mit den Warenangeboten die Wertmuster und Verhaltensaufforderungen des Konsumsektors mitgeliefert: *Hedonistischer Genuß und qualifizierter Freizeitkonsum* sind die Botschaften, die gegen die ganz anders gearteten Verhaltensbotschaften des Familien-, Schul- und Arbeitsbereiches um Anerkennung buhlen.

Die Verhaltensanforderungen an die Jugendlichen werden also nicht in einem gesellschaftlichen Sektor erhöht, um sie in einem anderen Bereich zu reduzieren, sondern sie nehmen im Zuge der gesellschaftlichen Differenzierung *in allen Bereichen* zu und entwickeln sich zugleich *inhaltlich* immer weiter *auseinander* (vgl. zur Pluralisierung von Lebenszusammenhängen und Lebensstilen auch OLK/OTTO 1981). Auf diese Weise stellt sich für die Jugendlichen nicht lediglich ein einfaches Problem der Vermittlung von Verhaltensorientierungen des Familiensystems einerseits und des politischen und ökonomischen Teilsystems andererseits, wie es EISENSTADT (vgl. 1966) für eine frühere Phase des gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses noch mit Recht feststellen konnte, sondern die Jugendlichen sehen sich einer Mehrzahl diskrepanter Orientierungsmuster und Verhaltensaufforderungen gleichzeitig wie auch in der biographischen Abfolge gegenübergestellt, die sie in einem für sie sinnhaften Lebensentwurf zusammenbringen müssen. Im biographischen Ablauf des Lebens „franst“ zugleich die *Übergangsphase Jugend* zum Erwachsenenstatus hin aus: Wann der Übergang von einem *jugendlichen* Konsumenten bzw. Teilnehmer eines jugendspezifischen Freizeitstils zu einem *erwachsenen* Konsumenten erfolgt, wird erstens immer undeutlicher, und zweitens hat dieser Prozeß tendenziell nichts mehr zu tun mit dem Übergang von einem arbeitsbezogenen Jugendstatus zur Übernahme erwachsenenspezifischer Arbeitsrollen im Beschäftigungssystem oder dem Übergang von der Herkunftsfamilie über eine etwaige „Probeweile“ bzw. vorläufige Partnerschaft bis hin zur eigenen Familiengründung mit oder ohne Trauschein.

Solche wachsende Diskrepanz der objektiv vorgegebenen Verhaltensorientierungen im Quer- wie im Längsschnitt der Biographie des Jugendlichen erzeugt Verhaltensprobleme und setzt ihn erhöhten Anstrengungen zur Deutung solcher Erwartungen und zu ihrer *Synthesierung* in einem einzigen, einigermaßen plausiblen Lebensentwurf aus. Dies ist die eine Seite der Medaille. Die andere besteht darin, daß die klassen- und subkulturell tradierten Deutungsschemata, mit deren Hilfe biographische Entscheidungen im relativen Einklang mit kollektiv geteilten Vorstellungen vom „richtigen“ und „guten“ Leben gefällt werden könnten, in der Hitze des gesellschaftlichen Rationalisierungsprozesses „verdampfen“.³ Auf diese Weise öffnet sich eine Schere zwischen gesellschaftlich erzeugten Entscheidungs*notwendigkeiten* bei der individuellen Biographiekonstruktion einerseits und verschwindenden kulturell tradierten Entscheidung*shilfen* im Sinne latenter Lebensentwürfe andererseits, die dem Individuum bei der Synthesierungsarbeit Entlastung bieten und zugleich garantieren könnten, daß biographische Lösungen gefunden werden, die innerhalb des Varianzspielraums gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen verbleiben.

³ Vgl. zur These der Auflösung proletarischer Milieus bzw. genereller der Erosion klassen- und subkultureller Lebenszusammenhänge: BECK 1983 u. 1984 sowie MOOSER 1983.

Wenn dies stimmt, stehen sämtliche eindeutig formulierten Prognosen hinsichtlich des Verhaltens oder der normativen Orientierungen Jugendlicher auf tönernen Füßen. Dies gilt ebenso für die These, die Jugendlichen träten die „Flucht aus der Arbeit“ an, wie für die These, die Jugendlichen seien bedingungslos anpassungsbereit im Hinblick auf die Anforderungen des Arbeitsbereiches; dies gilt natürlich erst recht für solche Thesen, die das Ensemble jugendlicher Deutungen und Verhaltensweisen aus den Anforderungen und Orientierungen *eines einzigen* gesellschaftlichen Teilsystems allein deduzieren wollen, sei dies nun der Bereich der Religion, des Konsum- und Freizeitsektors oder aber des Arbeitsbereiches – etwa im Konstrukt des Klassenbewußtseins. Statt dessen ist davon auszugehen, daß die *biographisch relevanten Resultate* der Deutungs- und Synthetisierungsarbeit Jugendlicher zunehmend weniger aufgrund sozialstruktureller Variablen oder aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Klassen- oder Subkultur prognostiziert werden können, sondern in wachsendem Maße dem *situativen* Zusammenwirken einer Vielfalt von Bedingungen zugerechnet werden müssen, die am aussichtsreichsten jeweils *fallspezifisch* rekonstruiert werden könnten.

Die *Individualisierung* von biographischen Konstruktionsleistungen ist aus dieser Sicht dann nicht nur ein *Zugewinn an Entscheidungsfreiheit*, wie das bei WERNER FUCHS anklingt, sondern es ist auch eine Individualisierung des *Scheiternsrisikos*: Da Wahlmöglichkeiten und Reversibilitäten einmal eingeschlagener Laufbahnen zweifelsfrei zunehmen und das Bewußtsein des Jugendlichen eine Vielfalt erreichbarer Optionen mental repräsentiert, da latente subkulturelle Biographieentwürfe an intersubjektiver Verbindlichkeit einbüßen, muß jedes Scheitern *individuell zugerechnet* werden; es gibt keine gesellschaftliche Instanz – als eben das Individuum selbst –, welche für die (mißlungenen) Resultate biographischer Konstruktionsarbeit noch geradestehen könnte.

Auf der anderen Seite hat dieser Befund Konsequenzen im Hinblick auf die *theoretische Rekonstruktion* des Jugendstatus: Die Jugendphase verlängert sich zwar insgesamt – vor allem, aber nicht nur, weil die vollständige Integration in das Beschäftigungssystem immer später erfolgt –, dies berechtigt aber nicht, von der umstandslosen Verallgemeinerung einer Phase der *Postadoleszenz* (vgl. dazu Jugend '81, S. 80–114; VON TROTHA 1982; GILLIS 1980, S. 206ff., sowie kritisch BAETHGE u. a. 1983, S. 186ff.) zu sprechen. Ich schlage vor, statt dessen von einer *Verlängerung der Jugendphase* zu sprechen, einer Jugendphase allerdings, die zunehmend *inhaltlich unterdeterminiert* wird und die sich in bezug auf jugendspezifische Verhaltensanforderungen *entstrukturiert*: Was ist damit gemeint?

BAETHGE und Mitarbeiter haben in ihrer Studie m. E. mit Recht darauf hingewiesen, daß das Konzept der Postadoleszenz in seiner ursprünglichen Fassung bei KENISTON (vgl. 1970) eine ganz spezifische *entwicklungsgeschichtliche* Qualität erhalten hatte: Die Jugendlichen der oberen Mittelklasse, die eine lange Zeit im Bildungssystem zubringen konnten, waren vor allem deshalb Postadoleszenten, weil sie die Adoleszenzkrise entwicklungsgeschichtlich bereits hinter sich gelassen hatten, ihre psychischen Kompetenzen aber weiterentwickeln und einen besonderen Verhaltensstil – nämlich den einer *unruhigen* Jugend – ausarbeiten konnten. Wenn man diese eigenartige *psychologische Qualität* der Postadoleszenzphase ausblendet, dann kommt man zu völlig anderen Schlüssen im Hinblick auf die gesellschaftliche Funktion dieser Lebensphase: So wird der Postadoleszenz etwa durch die Autorengruppe des Münchener Jugendinstituts eine *positive, integrative Funktion* zugesprochen, weil sie ein Sammelbecken und einen

gesellschaftlich lizenzierten Status für die im Beschäftigungssystem „überflüssigen“ Jugendlichen darstelle, während die quantitative Zunahme einer im Sinne von KENISTON als postadoleszent zu bezeichnenden Bevölkerungsgruppe zweifellos zur Schaffung eines *gesellschaftlichen Unruhepotentials* beitragen müßte. Der Trugschluß eines in diesem Sinne *soziologisch verkürzten* Begriffs von Postadoleszenz liegt also darin, die psychologische Qualität der immer längeren Ausgrenzung Jugendlicher aus der Erwachsenenwelt entweder ganz zu *negieren* oder aber unzulässig zu *verallgemeinern*: Dann würde es schon genügen, im Status der Arbeitslosigkeit zu verharren, um die entwicklungsgeschichtlich höchst voraussetzungsvolle Phase der Postadoleszenz zu durchlaufen.

Was bedeuten diese Kalamitäten mit dem Konzept der Postadoleszenz? Überlegungen dieses Typs legen es nahe, die These von der Verallgemeinerung der Postadoleszenz zurückzuweisen und statt dessen von einer *verlängerten Jugendphase* auszugehen, die freilich inhaltlich höchst unterschiedlich bestimmt sein kann: Im Hinblick auf die entwicklungsgeschichtliche Qualität ebenso wie im Hinblick auf die mit der Verlängerung der Jugendphase eventuell verbundenen Zukunftschancen eröffnet sich ein weiterer Spielraum. Die *inhaltliche* Aussagekraft des sozialstrukturell determinierten Status „Jugend“ bzw. des Status Noch-nicht-Erwachsener nimmt damit erheblich ab. Man kann das damit Gemeinte am Beispiel des Schülerstatus, der die jugendspezifischen Aktivitäten signifikant ausdrückt, verdeutlichen: Die Tatsache, daß ein Jugendlicher Schüler ist bzw. formal am Bildungssystem partizipiert, kann biographisch äußerst unterschiedliche Bedeutung für ihn haben: Der Status Schüler kann eine Existenzform bezeichnen, die objektiv vergleichsweise gute Zukunftschancen eröffnet und subjektiv mit hoher Leistungsmotivation im Schulsystem verbunden ist. Der gleiche formale Status kann aber ebenso eine Existenzform umreißen, die lediglich durch formale Teilnahme an Bildungsmaßnahmen gekennzeichnet ist, die aber eher den Charakter von „Parkplatzmaßnahmen“ angesichts hoher Jugendarbeitslosigkeit besitzen. In diesem Falle ist es wahrscheinlich, daß die Anforderungen solcher Bildungsgänge subjektiv nicht positiv sinnhaft rekonstruiert werden und in eine entsprechende Leistungsmotivation umgewandelt werden können. Und schließlich kann der Schülerstatus ebenso die gesellschaftlich positiv sanktionierte Fassade für eine Existenzform sein, die sich im subkulturellen Szenenzusammenhang durch entsprechende Aktivitäten und Lebensentwürfe äußert. Ein und der gleiche formale Status bedeutet also *qualitativ* jeweils etwas völlig Unterschiedliches. Auch hier zeigt sich wieder, daß die Hinauszögerung des Eintritts in das Erwerbsleben nicht gleichgesetzt werden kann mit einer *Homogenisierung* subjektiver Erfahrungsgehalte und entwicklungsgeschichtlicher Chancen. Man kann die unterschiedliche Qualität formal gleich erscheinender Lebensweisen auch an einem anderen Beispiel verdeutlichen: der Teilnahme an einem subkulturellen Lebensstil. Es gibt jugendkulturelle Lebensformen, die durch einen höchst reflexiven, durch die Identitätskrise der Adoleszenz angetriebenen kritischen Umgang mit herrschenden Normen und Werten gekennzeichnet sind (vgl. z. B. Gruppierungen wie die Friedensgruppen, Umweltschützer, Teile der Frauenbewegung, Alternativ- und Ökologiebewegung etc.). Man könnte nun unterstellen, daß jedes jugendliche Mitglied, welches sich in solchen Gruppierungen aktiviert, entsprechende psychosoziale Entwicklungsschübe durchmacht bzw. durchgemacht hat. Diese formale Gleichsetzung von Zugehörigkeit zu einer subkulturellen Gruppierung bzw. Protestszene und Vorliegen entsprechender intrapsychischer Entwicklungsmechanismen (Adoleszenzkrise) ist nun spätestens dann nicht mehr legitim, wenn sich die subkulturelle Gruppierung etabliert und stabilisiert hat. In dem Maße, in dem eine solche Gruppierung sich etabliert

und ein Identitätsangebot neben den anderen Identitätsangeboten für nachwachsende Jugendliche darstellt, wächst die Wahrscheinlichkeit, daß die Mitgliedschaft in dieser Gruppierung nicht mehr ausschließlich das Resultat entsprechender aktiver und krisenhafter Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Wert- und Normvorgaben, sondern lediglich eine äußerliche Anpassung an die Normen der Gruppe darstellt (auf diese Möglichkeit haben schon früh KOHLBERG/GILLIGAN, 1971, hingewiesen). Wenn diese Überlegung richtig ist, dann müssen wir damit rechnen, daß das bloße Auszählen der Mitgliedschaft oder Zugehörigkeit zu bestimmten jugendkulturellen Szenen bzw. politischen Protestgruppen, wie sie die Jugendlichen auf Befragen für sich selbst vornehmen, über sozialwissenschaftlich relevante Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Anforderungen, Veränderungen des Jugendstatus und intrapsychischen Verarbeitungsprozessen noch relativ wenig aussagt. Im Hinblick auf mögliche Veränderungen des Jugendstatus aber können wir resümieren: Zwar läßt sich eine Verlängerung der Jugendphase hauptsächlich wegen der verzögerten Integration in das Beschäftigungssystem feststellen, aber diese Jugendphase repräsentiert äußerst differenzierte jugendspezifische Lebenslagen sowie subjektive und kollektive Verarbeitungsformen der mit diesen Lebenslagen verbundenen Probleme und Verhaltensanforderungen. Der gesellschaftliche Differenzierungsprozeß – so scheint es – hat nicht nur zu einer „Zerfaserung“ der objektiven Problemlage „Jugend“ beigetragen, sondern er hat auch die klassen- und subkulturell tradierten Deutungen der hiermit verbundenen Verhaltensanforderungen ihrer normativen Kraft beraubt: Dies ist es, was mit der These der *Entstrukturierung der Jugendphase* vorläufig benannt werden sollte.

Literatur

- BAETHGE, M., u. a.: Ausbildungs- und Berufsstartprobleme von Jugendlichen. Göttingen 1978.
- BAETHGE, M./SCHOMBURG, H./VOSKAMP, U.: Jugend und Krise – Krise aktueller Jugendforschung. Frankfurt/M., New York 1983.
- BECK, U.: Jenseits von Stand und Klasse: Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen 1983.
- BECK, U.: Perspektiven einer kulturellen Evolution der Arbeit. In: MittAB 17 (1984), S. 52–62.
- BRAKE, M.: Soziologie der jugendlichen Subkulturen. Frankfurt/M., New York 1981.
- BROCK, D./VETTER, H.-R.: Alltägliche Arbeiterexistenz. Soziologische Rekonstruktion des Zusammenhangs von Biographie und Lohnarbeit. Frankfurt/M., New York 1982.
- BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT: Die verunsicherte Generation: Jugend und Wertewandel. Ein Bericht des SINUS-Instituts. Opladen 1983.
- CLAUSEN, L.: Jugendsoziologie. Stuttgart 1976.
- CLARKE, J., u. a.: Jugendkultur als Widerstand. Frankfurt/M. 1979.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Die neue Jugenddebatte. München 1982.
- EISENSTADT, S. N.: Von Generation zu Generation. München 1966.
- FUCHS, W.: Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie?. In: Soziale Welt, 34, S. 341–371, 1983.
- GERLACH, F.: Jugend ohne Arbeit und Beruf. Frankfurt/M., New York 1983.
- GIESECKE, H.: Veränderungen im Verhältnis der Generationen. Neue Sammlung, S. 450–463, 1983.
- GILLIS, J. R.: Geschichte der Jugend: Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen. Weinheim/Basel 1980.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde. Ffm. 1981.
- HEINZE, R. G./OLK, TH.: Arbeitsgesellschaft in der Krise – Chance für den informellen Sektor. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 7, S. 9–21, 1982.

- HORNSTEIN, W.: Jugend als Problem. Analyse und pädagogische Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25, S. 671–696, 1979.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL: Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Hamburg 1981.
- KENISTON, K.: Youth: A „New“ Stage of Life. In: American Scholar, 39, S. 631–654, 1970.
- KOHLBERG, L./GILLIGAN, C.: The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the self in a Postconventional World. In: Daedalus, 100, S. 1051–1086, 1971.
- KRUSE, W./KÜHNLEIN, G./MÜLLER, U.: Facharbeiter werden – Facharbeiter bleiben?. Frankfurt/M., New York 1981.
- KÜHNLEIN, G.: Betriebliche Ausbildung als Erfahrungsprozeß. Die Entwicklung von Berufsperspektiven auf dem Hintergrund sich verändernder betrieblicher Anforderungen. In: KRUSE, W./KÜHNLEIN, G./MÜLLER, U. (Hrsg.): Arbeitsmarkterfahrungen und Berufsorientierungen Jugendlicher. München 1983, S. 46–63.
- LUHMANN, N.: Differentiation of Society. In: Canadian Journal of Sociology, 2, S. 29–53, 1977.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- MAYER, E./SCHUMM, W./FLAAKE, K./GERBERDING, H./REULING, J.: Betriebliche Ausbildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Frankfurt/M., New York 1981.
- MOOSER, J.: Auflösung der proletarischen Milieus. Klassenbindung und Individualisierung in der Arbeiterschaft vom Kaiserreich bis in die Bundesrepublik Deutschland. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen, S. 270 ff., 1983.
- MÜLLER, G./RODEL, U./SABEL, CH./STILLE, F./VOGT, W.: Ökonomische Krisentendenzen im gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt/M. (New York) 1978.
- OFFE, C.: Perspektiven auf die Zukunft des Arbeitsmarktes. In: Merkur, 37, S. 489–504, 1983.
- OLK, TH./LEPPIN, H.: Jugend in der Massenarbeitslosigkeit – Aktivposten oder Restkategorie des Arbeitsmarktes. In: PROJEKTGRUPPE ARBEITSMARKTPOLITIK/OFFE, C. (Hrsg.): Opfer des Arbeitsmarktes. Neuwied/Darmstadt, S. 227 ff., 1977.
- OLK, TH./OTTO, H.-U.: Wertewandel und Sozialarbeit. In: Neue Praxis, 11, S. 99–146, 1981.
- PARMENTIER, M.: Stilexperimente und Mythenbildung bei Jugendlichen. In: DDS, 5, S. 406–418, 1983.
- RETTKE, U./WACHTVEITL, E./WITZEL, A.: „Bloß nicht auf der Straße liegen!“ Ein zentraler Topos in Berufsfindungsstrategien von Haupt- und Realschülern. In: KÄRTNER, G., u. a. (Hrsg.): Ausbildung und Arbeitsplatzrisiko Jugendlicher. München, S. 112–153, 1983.
- SCHELSKY, H.: Die skeptische Generation: Eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf 1957.
- TROTHA, T. v.: Zur Entstehung von Jugend. In: KZfSS, 34, S. 254–277, 1982.
- TULLY, G. J./WAHLER, P.: Ausbildung als Lebenslage. Das Ausbildungsverhältnis als Fokus jugendspezifischer Problemlagen. In: Soziale Welt, 34, S. 372–397, 1983.
- VOSS, G. G.: Bewußtsein ohne Subjekt? Zur Differenzierung des Bewußtseinsbegriffs in der Industriesoziologie. In: BOLTE, K. M./TREUTNER, E. (Hrsg.): Subjektorientierte Arbeits- und Berufssoziologie. Frankfurt/M., New York, S. 324–359, 1983.
- WACHTVEITL, E./WITZEL, A.: Anpassungsbereitschaft und Enttäuschungsfestigkeit: Realismus von Jugendlichen im Prozeß der Eingliederung in den Arbeitsmarkt. In: KRUSE, W./KÜHNLEIN, G./MÜLLER, U. (Hrsg.): Arbeitsmarkterfahrungen und Berufsorientierungen Jugendlicher. München, S. 158–173, 1983.
- WIESENTHAL, H./HINRICHS, K.: An den Grenzen des Arbeiterbewußtseins. Argumente für eine erweiterte Perspektive. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 34, S. 775–788, 1983.
- ZINNECKER, J.: Jugendliche Subkulturen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27, S. 421–440, 1982.

Anschrift des Autors:

Dr. Thomas Olk, Paulusstr. 21, 4800 Bielefeld 1

Über den öffentlichen Umgang mit der Jugend heute

Ich muß eine Vorbemerkung machen. Sie betrifft den Standort, von dem aus ich meine Thesen entfalte und forschungspolitisch argumentiere. Ich komme aus einem außeruniversitären Forschungsinstitut, das von seiner forschungspolitischen Lage her nicht nur unter innerwissenschaftlichen Gesichtspunkten Jugendforschung betreiben kann und will, sondern eingebunden und verstrickt ist in den öffentlichen Verwertungszusammenhang von Jugendforschung. Wenn ich also von diesem forschungspolitischen Standort aus argumentiere, so meine ich beim Thema „öffentlicher Umgang mit der Jugend“ vor allem die von Politik und Medien hergestellte Öffentlichkeit, weniger die innerwissenschaftliche Fachöffentlichkeit oder den alltäglichen Umgang zwischen den Generationen. Es ist die Öffentlichkeit, in der die für die Politik benötigte Legitimation aufgebaut und beschafft wird, in der sich die Konsens- und Konfliktprozesse über die Verteilung der sozialen Chancen in unserer Gesellschaft spiegeln. Wenn in dieser Öffentlichkeit über Jugend geredet wird – so behaupte ich –, geht es um mehr als nur um kulturelle Generationenkonflikte: es geht um Verteilungsprobleme. Es geht – zumindest von der Ideologie her – darum, ob die Jugend so in die Gesellschaft hineinlebt, wie es die herrschenden sozialstaatlichen Integrationsmuster vorsehen, oder ob sie in der Mehr- oder Minderheit davon abweicht und damit die Reproduktion des geltenden Systems des Statuserwerbs und der Zuteilung sozialer Chancen in Zukunft gefährdet ist. Ob die in den Institutionen und Medien so befürchtete Desintegration der Jugend nun empirische Realität oder nur Ideologie ist, halte ich für nicht so entscheidend. Beides ist eine Form der Wirklichkeit. Wichtig ist, daß öffentliche Jugenddebatten die Integrationsfrage politisch so stilisieren, daß sie öffentlich geglaubt wird, d. h. daß sie – zumindest für eine gewisse Zeit – zu einem bedeutenden Legitimationsproblem der bestehenden Gesellschaftspolitik wird.

Es gibt heute keine allgemeine und in dieser Allgemeinheit öffentliche Jugenddebatte mehr

Ende der 70er und zu Beginn der 80er Jahre hatten wir eine breite allgemeine und öffentliche Jugenddebatte; „allgemein“ in dem Sinne, daß unterschiedliche Anlässe und Szenen (Manifestationen abweichenden Verhaltens, Jugendproteste, Aktionen Jugendlicher in der Situationsdynamik sozialer Bewegungen) in einer öffentlichen Diskussion auf die Thematik „Integration der Jugend in diese Gesellschaft“ verdichtet wurden. Heute wird über Jugend nur noch in abgegrenzten und ausgegrenzten Problemzonen geredet. Wir haben es eher mit „versteckten“ Jugenddebatten zu tun, die nicht mehr diesen allgemeinen und öffentlichen Charakter haben, sondern auf Probleme und Funktionen bezogen sind, die unterhalb der Integrationsdimension liegen. Diese Integrationsdimension, deren gesellschaftspolitische Wirklichkeit in den Jugenddebatten so aussah, daß Ansprüche von Jugendlichen und an Jugendliche gleichsam an ihr entlang eingeklagt wurden, ist durch die Rücknahme der Verallgemeinerung der einzelnen Jugendprobleme

zum Integrationsproblem Jugend/Gesellschaft verschwunden. Vielmehr scheint es heute im öffentlichen Bewußtsein klar geworden zu sein, daß es „die“ Jugend, so wie sie in der sozialstaatlichen Integrationsdiskussion thematisiert wurde, nicht mehr gibt, daß man deshalb zur Zeit schwer von „Jugend“ als einer gesellschaftlichen Größe reden kann. Das Reden über Jugend ist wieder in verschiedene Problem- und Situationsdefinitionen zerfallen.

Dies spiegelt sich auch in der offiziellen Jugendpolitik wider. Wir finden gegenwärtig kaum politische Kräfte, die für eine einheitliche, die Lebenslage von Jugendlichen insgesamt verbessernde, adressatenorientierte Jugendpolitik eintreten wollen. Dies ist schon eine geraume Zeit so: Das Signal dafür wurde fast unwidersprochen in der Regierungserklärung des neuen Bundeskanzlers vom März 1982 gesetzt. Davor sah es offiziell anders aus: Alle Parteien des Bundestages hatten eine Enquête „Jugendproteste im demokratischen Staat“ verabschiedet, in der deutlich zum Ausdruck gebracht wurde, daß es angesichts der Integrationsprobleme Jugendlicher eine adressatenspezifische Jugend- und Sozialpolitik geben müsse, daß der Staat angesichts der fehlenden materiellen Ressourcen, die Jugendliche selbst haben, intervenierend helfen müsse. In der Regierungserklärung vom März 1982 kommt eine entgegengesetzte Tendenz zum Ausdruck: Von adressatenspezifischer Jugendpolitik wurde kaum mehr geredet; man setzte auf Wirtschaftspolitik, auf den Markt und die Familie und darauf, daß sich über diese naturwüchsigen Mechanismen der bürgerlichen Gesellschaft Jugendprobleme befrieden oder lösen lassen.

Die „kleinen Jugenddebatten“, die es heute in der Bundesrepublik gibt, laufen deshalb in anderen Bezugsrahmen und unterhalb der Integrationsthematik ab: Es wird heute über Elite und Universität diskutiert, über Möglichkeiten, mit dem Lehrstellenmangel „zurechtzukommen“, über die „Länge des kleinen Fingers“, welchen die gesellschaftlichen Institutionen den Jugendlichen geben, wenn sie deren Selbsthilfeprojekte unterstützen; schließlich über klassische Jugendprobleme: Was kann man sozialpolitisch tun, daß Jugendliche nicht in die Risiken der Kriminalität, der Sucht usw. hineingeraten? Es wird also öffentlich nur noch über Teil- oder Problemgruppen von Jugendlichen geredet. Über die Mehrheit der Jugend gibt es keine öffentliche Debatte mehr – oder sind etwa die Lebensprobleme von Schülern heute noch ein öffentliches Thema? Es gibt zwar ein Thema Lehrerarbeitslosigkeit; Schüler jedoch werden heute fast als privilegierte, weil schrumpfende Gruppe in einem gut ausgebauten Garantiesystem begriffen, eine Gruppe, die innerhalb dieses Systems wohl aufgehoben ist. Probleme werden nur dann gesehen, wenn der Jugendliche aus diesem System heraus- und in das Ausbildungs- und Berufssystem eintreten will.

Entscheidend ist bei diesen kleinen „Problemdebatten“ über Jugend, daß nicht darüber gestritten wird, welche Rolle Jugend insgesamt in dieser Gesellschaft spielt (Integrations-thematik), sondern Jugend wird hier für sich – zwar vor dem Horizont gesellschaftlicher Probleme, die auf Jugend durchschlagen, aber nicht auf die Gesellschaft rückbezogen – thematisiert: angesichts unserer gesellschaftlichen Gegenwarts- und Zukunftsprobleme muß man schauen, wie die Jugend einigermaßen über die Runden kommt, muß man an ihr ausprobieren, wie sich Probleme, die man gesellschaftlich nicht lösen kann oder nicht lösen will, *gruppenspezifisch* befrieden oder verschieben lassen. Man kann Jugendlichen zumuten, wenn sie keine Lehrstelle haben, mit finanzieller Unterstützung selbst etwas auf die Beine zu stellen. Man kann von Jugendlichen verlangen, daß sie länger in der Familie

bleiben und damit ihre Reproduktionsprobleme zunächst einmal privat lösen. Jugend ist längst nicht mehr die Bühne, auf der gesellschaftliche Konflikte dramatisiert werden, wie dies in der öffentlichen Jugenddebatte der beginnenden 80er Jahre geschehen ist.

Die Reprivatisierung der Integrationsthematik über Familie und Markt

Wir erleben heute eine Rücknahme der Integrationsthematik Jugend/Gesellschaft aus der öffentlichen Diskussion, eine Reprivatisierung. *Familie und Markt* werden als „naturwüchsige“ Integrationsmittel wieder favorisiert. Absehbare oder zu befürchtende Ausgrenzungsprozesse klassenspezifischer, geschlechtsspezifischer oder regressionspezifischer Art – also zu erwartende soziale Benachteiligungen von Unterschichtjugendlichen, Mädchen, Landjugend – werden hingenommen: man hofft darauf, daß sie durch kulturelle „Redifferenzierung der Anspruchsniveaus“ abgefangen werden können. Für diese Entschärfung und Reprivatisierung der Integrationsfrage gibt es Anhaltspunkte und Indikatoren, an denen man auch die typische „Logik“ dieses Prozesses verdeutlichen kann. Einige dieser Indikatoren sollen im folgenden skizziert werden.

Das Einklagen von Basiswerten und Basistugenden

Während es in den Alltagsöffentlichkeiten immer noch den Anschein hat, daß Jugendliche in ihren kulturellen und subkulturellen Verhaltens- und Ausdrucksformen gegen die Gesellschaft und an der Gesellschaft vorbeileben, finden wir im gesellschaftspolitischen und öffentlichen Umgang mit der Jugend einen Trend, Jugendliche wieder stärker als früher auf traditionelle Werte zu verpflichten: nach dem Muster, daß bestimmte Grundwerte lebensweltlich entwickelt und abgesichert werden müssen, damit die Jugendlichen ihre sozioökonomischen Integrationsprobleme privat bewältigen können. Es findet so eine Spaltung der Jugend statt: Auf der einen Seite gibt es die kulturell schillernden und abweichenden Jugendszenen, *gleichzeitig* aber – oft bei denselben Jugendlichen – eine Renaissance der klassischen Arbeitstugenden wie Ordnung, Fleiß, Sauberkeit, aber auch der Basistugenden der Lebensführung, nämlich Sparsamkeit, Genügsamkeit, Enttäuschungsfestigkeit. Das hat seinen gesellschaftspolitischen Sinn. Nachdem die institutionellen Integrationsmuster, die öffentlich gestützten Karrieremuster und Statuspassagen des Bildungs- und Ausbildungssystems brüchig geworden sind, muß man die Übergangsphase Jugend individuell – über Basistugenden – stabilisieren. Gesellschaftspolitisch werden solche Basiswerte u. a. von den Familien eingeklagt. Familien sind von den Schwierigkeiten der Jugendlichen, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden, existentiell betroffen. Eltern lassen sich deshalb in solchen Krisen als Garanten einer ordentlichen Lebensführung der Jugendlichen in die Pflicht nehmen, fühlen sich verpflichtet, ihren Kindern nach ihren Kräften Chancen zu eröffnen.

Jugend wird öffentlich wieder als die mobile und „bewegliche“ Gruppe angesehen, die aus diesen „altersnatürlichen“ Fähigkeiten heraus die notwendige Synchronisation zwischen den konkreten Lebenswelten und den gesellschaftlich zugemuteten Kosten und Umwegen bei der Lebensbewältigung und der Nutzung sozialer Chancen selbst leisten kann. Hier spielen Basiswerte als kulturelle Flankierung ihre Rolle, werden in sozialpolitische Zumutbarkeiten umgemünzt: Jugendliche gelten eben als noch nicht in gesellschaftlich

sanktionierte Lebenszusammenhänge (Familie) eingebunden, für deren Reproduktion sie mittelbare (Lohnarbeit) oder unmittelbare (Hausarbeit) Leistungen zu erbringen hätten.

Familien und Jugendliche sehen sich dabei mit sehr unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert, die öffentlich und institutionell an sie gestellt werden, Anforderungen nach höheren Leistungen, höherer intellektueller und sozialer Flexibilität, Anpassung des Lebenszusammenhangs an veränderte Arbeitsstrukturen. Aber genauso und gleichzeitig begegnen ihr Anforderungen an Arbeitstugenden (Fleiß, Ordentlichkeit, Pünktlichkeit) und damit korrespondierende Sekundärtugenden, die eher im Reproduktionsbereich beheimatet, aber für die Abpufferung der Systemanforderungen notwendig sind: Sparsamkeit, Bescheidenheit, Genügsamkeit. In diesem sozialpolitischen Kontext der Reprivatisierung und Senkung der Anspruchsniveaus bekommen dann Ergebnisse der empirischen Jugendforschung, die besagen, daß bei Jugendlichen die Bereitschaft zum „einfachen Leben“ weit verbreitet ist (vgl. Sinus-Studie 1983), noch einen anderen Sinn, als ihn subkulturelle Interpretationen optimistisch unterlegen.

Die Spaltung der Jugendfrage

Die Reprivatisierung der Integrationsfrage geht einher mit einer typischen Spaltung der gesellschaftspolitischen Jugendfrage. Diese hat ihre eigenen gesellschaftsstrukturellen Ursachen, kann aber von der Politik strategisch ausgenutzt werden, um die mögliche Integrationskrise Jugend/Gesellschaft zu entdramatisieren, auszukühlen, aufzusplittern.

Subkulturelle Ausdrucksformen, Szenen, Jugendkulturen und sozialökonomische Integrationsprobleme (Arbeit, soziale Rechte, Zukunftssicherung) fallen heute weitgehend auseinander. Die kulturelle Szenerie „Jugend“ verlängert sich nicht mehr in die sozialpolitische Integrationsszenerie, wie das in der öffentlichen Jugenddebatte der beginnenden 80er Jahre immer unterstellt und zugleich dramatisiert wurde. Jugendliche Subkulturen sind das eine, die gesellschaftspolitische Jugendfrage das andere. Diese Auffassung dominiert m. E. im öffentlichen Bewußtsein; die Gesellschaft hat keine Angst mehr vor der Jugend. Subkulturelles Verhalten Jugendlicher wird öffentlich toleriert und über den Markt, den Jugendkonsum sogar noch vorangetrieben. Unabhängig davon wird die Gesellschafts- und Sozialpolitik, die auch für Jugendliche von Belang sein soll, über die Jugend hinweg in politischen Räumen betrieben, zu denen Jugendliche keinen Zugang haben. Markt und Familie sollen die Integrationsprobleme lösen, auf sie fällt das gesellschaftspolitische Augenmerk; im übrigen aber scheint die Parole zu gelten: „Laßt doch der Jugend ihren freien Lauf“.

Die verschobene Adoleszenz

Die gesellschaftliche Spaltung der Jugendfrage wird weiter gefördert durch einen Strukturwandel in der Jugendphase selbst. Die klassische Adoleszenz verschiebt sich vor ins Schulalter der 9- bis 14jährigen. Damit könnte eine weitere Abschwächung des öffentlichen Gewichts der Jugendfrage verbunden sein, denn Schule gilt ja bei uns als in sich abgeschlossenes, nichtöffentliches Garantiesystem, in dem die Kinder und Jugendlichen gut aufgehoben sind.

Diese „Verfrühung“ der Jugendphase, also die soziale Tatsache, daß Jugendliche im Alter von 8 bis 14 Jahren Verhaltensweisen zeigen – als besonders problemhaltige Beispiele: sozialabweichendes Verhalten und psychosoziale Störungen, Verhaltensstörungen –, die vor Jahren noch vorwiegend der Phase zwischen Geschlechtsreife und Eintritt in das Berufsleben, also der traditionellen Jugendphase zugeschrieben worden sind, hat dazu geführt, daß sich Integrations- und Desintegrationsphänomene in eine Altersphase verschieben, die bislang als relativ gesichert, wenn nicht gar „geborgt“ gegolten hat. Kinder beginnen früher, sich teilweise aus der Familie zu entfernen, in „Szenen“ aufzutauchen oder neue Szenen zu bilden, die ihnen soziale Orte außerhalb von Familie und Schule (als den konventionellen Garanten der sozialen Verortung in dieser Lebensphase) bieten. Wir sehen dies z. B. auch in der Jugendarbeit, die es heute u. a. mit den 12- bis 15jährigen Jugendlichen zu tun hat. Die Integrations- und Desintegrationsprobleme zeigen in diesem Lebensalter auch eine andere Erscheinungsweise als die der früheren Jugendlichen, sie lassen sich weniger an manifesten Abweichungen als an den latenten und viel diffuseren sozialen Problemen des Schülerseins festmachen. Sicherlich haben die Entwicklung des Schulsystems und die Steigerung der Zahl von Schülern, die auf weiterführende Schulen gehen, zu dieser Separation der 8- bis 14jährigen von den Familien und damit zur „Verfrühung der Jugendphase“ beigetragen. Was das für die Jugendforschung bedeutet, darauf soll an späterer Stelle eingegangen werden.

Das Verfallen des „einheitlichen“ wohlfahrtsstaatlichen Jugendbildes

Die öffentliche Jugenddebatte der beginnenden 80er Jahre, die die kulturelle und sozioökonomische Integrationsproblematik der Jugend noch als einheitlichen Problemzusammenhang thematisiert hatte, lebte von der Illusion eines einheitlichen Lebensentwurfs „Jugend“, die aus der Ideologie der wohlfahrtsstaatlichen Modernisierung gespeist wurde: ein Jugendbild, gegen das Jugendliche in den Jugendprotesten aufbegehrt und anhand dessen Politik und Öffentlichkeit Ansprüche an die Jugend eingeklagt hatten.

Der Wohlfahrtsstaat ging und geht immer von der Ideologie aus, daß Lebenswelt und Systementwicklung in der wohlfahrtsstaatlichen Gesellschaft tendenziell übereinstimmen müssen: Dem wachstumsorientierten und zukunfts offenen Leistungssystem der Gesellschaft, das durch ein soziales Sicherungssystem abgestützt ist, entspricht der Sozialcharakter des modernen, zukunfts optimistischen Menschen, der auf die sozialstaatlichen Institutionen vertraut. Der Rationalität der Gesellschaftsentwicklung wird hier eine entsprechende Rationalität der persönlichen Lebensführung unterlegt. Deshalb sind auch die im Sinne des modernistischen Wohlfahrtsbildes „irrationalen“ kulturellen Bewegungen – wie z. B. die Jugendreligionen – vom Wohlfahrtsstaat als direkte Kränkung des modernen Welt- und Menschenbildes empfunden worden, weil es Jugendliche sind, die den Entwicklungsplan der wohlfahrtsstaatlichen Gesellschaft nicht nachvollziehen wollen. Und dieser Entwicklungsplan läßt sich für die Jugend in die Gleichung bringen: Bildung, Lernen und Leistung gewährleisten eine beruflich und sozial gesicherte Zukunft.

Nachdem diese Gleichung heute für bedeutende Minderheiten von Jugendlichen nicht mehr stimmt und ihre Einlösung auch für die Mehrheit sehr kostenreich geworden ist, verschwimmt das sozialstaatliche Jugendbild, und die Frage „Was ist Jugend?“ stellt sich neu. Genauso, wie wir der Gültigkeit der klassischen kulturellen Jugenddefinition (Jugend als Experimentierraum, psychosoziales Moratorium, Mutationspotential, potentielle

Devianz) die allgemeine Gültigkeit heute abgesprochen haben, müssen wir dies nun bei der sozialstaatlichen Jugenddefinition (Jugend als bildungsoptimistischer Lebensentwurf) tun. Diese generalisierten Jugendbilder zerfallen in der Gegenwart. Ein „negativer Pluralismus“ ist möglich geworden. In der Jugendszene spielt sich scheinbar alles ab, was der Sozialstaat an seinen Grenzen freisetzt. Jugend ist so etwas wie ein oszillierendes gesellschaftliches Feld geworden, gleichsam ein Experimentierraum der Gesellschaft, weniger ein Experimentierraum der Jugendlichen selbst.

Konsequenzen für die Jugendforschung

Die geschilderten Entwicklungen haben meiner Ansicht nach für die Jugendforschung vor allem zwei Konsequenzen: Einmal hat sich ihr Gegenstand verändert, zum anderen ihr forschungspolitischer Standort. Daß man heute nicht mehr konventionelle Adoleszenzforschung betreiben kann, ist wohl hinreichend am Strukturwandel der Jugendphase dargelegt worden. Daß die Gesellschaft keine Angst mehr vor der Jugend hat und die Integrationsproblematik Jugend/Gesellschaft mit der Reduktion des öffentlichen Gewichts der Jugenddebatten und der Spaltung der Jugendfrage sekundär geworden ist, hat dazu geführt, daß auch die gesellschaftspolitisch motivierte Nachfrage nach einer Jugendforschung als Integrationsforschung zurückgegangen ist. Die Jugendforscher *müssen* oder *können* sich neu einrichten.

Wichtig scheint mir festzuhalten, daß die Behauptung vom Ende des klassischen Jugendbildes der Adoleszenz nicht bedeutet, daß damit Jugend oder Jugendforschung überhaupt am Ende seien. Jugend gibt es heute in historisch neuer Gestalt. Es ist nicht die Jugend, deren Verschwinden wir behaupteten, sondern es sind die konventionellen Definitionen von Jugend, deren Angemessenheit wir bestreiten, um damit den Blick für neue, historisch angemessene forschungspolitische Zugänge zur Jugendfrage zu öffnen. Eine forschungspolitische Konsequenz aus der vorhin geschilderten sozialen Tatsache der „Zweiteilung der Jugendphase“ (Schüler/ältere Jugendliche) versuche ich konsequent von meinem forschungspolitischen Standort aus zu ziehen: Jugendforschung muß zum einen Schülerforschung sein und zum anderen sozialpolitisch orientierte Lebenslagenforschung.

Jugendforschung als Schülerforschung achtet weit stärker, als es in der bisherigen Jugendsoziologie der Fall ist, auf die Schule als Sozialsystem und die Schülerrolle als zentrale Vorgabe für Lebenszusammenhang und Lebensbewältigung dieser Gruppe von Kindern und Jugendlichen. Die Schule hat eine Mittelgliedsrolle ausgebildet, die für Kinder und Jugendliche eine strukturelle Vorgabe für ihre Lebensführung darstellt, ihnen eine spezifische rationale Lebensführung abverlangt, die im Widerspruch zu lebensweltlichen Zusammenhängen steht bzw. solche Widersprüche praktisch hervortreibt.

Eine lebenslagenorientierte Jugendforschung geht davon aus, daß ältere Jugendliche, die nicht mehr im Schulsystem sind, mit Problemen der Lebensbewältigung konfrontiert sind, die sich von denen der Erwachsenen nicht wesentlich unterscheiden. Dafür haben die Jugendlichen aber keine eigenen sozialen, allenfalls individuelle Ressourcen; sie werden nicht von einer adressatenspezifischen Jugend- und Sozialpolitik unterstützt. Diese erschwerte Lebenslage und die Chancen, sie zu bewältigen bzw. aus ihr auszubrechen, können mit dem der Sozialpolitik entlehnten und sozialwissenschaftlich transformierten Lebenslagenkonzept erfaßt werden. Das Lebenslagenkonzept nimmt ja gerade diesen

zentralen Aspekt auf, daß in den Lebensverhältnissen und den daraus resultierenden Sozialchancen Jugendlicher die geltenden sozialpolitischen und kulturellen Definitionen von Jugend *schon enthalten* sind, Jugendliche also nicht einfach aus ihren Lebenswelten heraus „auf die Politik treffen“.

Gleichwohl bin ich der Meinung, daß die jugendkulturelle Dimension nicht vernachlässigt oder gar denunziert werden darf, auch wenn man primär für eine sozialpolitische Orientierung der Jugendforschung plädiert. Es bleibt vielmehr die Aufgabe, auch in einen sozialpolitisch orientierten Lebenslagenansatz die Frage der besonderen kulturellen Möglichkeiten und Ressourcen, der eigenen sozialen Phantasie Jugendlicher in der Lebensbewältigung und der Entwicklung von Lebensperspektiven einzubringen. Dies ist nicht einfach, denn der kulturelle Eigensinn der Jugend kann sich nicht unbehelligt entfalten. Der Sozialstaat rechnet in seiner Sozialpolitik längst damit: Die sozialpolitischen Zumutbarkeitsmuster gegenüber der Jugend (der man immer wieder soziale Rechte verwehrt, weil man sie auf einen Sekundärstatus in Familie, Bildung und unterhalb des offiziellen Erwachsenenstatus verweisen kann) beinhalten ja gerade solche kulturellen Definitionen von Jugend, *wenden sie aber negativ*.

Für den zukünftigen Diskurs in der Jugendforschung ist es m. E. wichtig, die Spannung zwischen der Vereinnahmung der kulturellen Definition von Jugend durch die staatliche Sozialpolitik einerseits und den produktiven Ansätzen und Möglichkeiten der Jugend, eigene Formen der Bewältigung ihrer Lebenssituation zu entwickeln, andererseits im Hinblick auf ihre Konsequenzen für neue Untersuchungen methodisch aufzuarbeiten.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Lothar Böhnisch, Deutsches Jugendinstitut, Saarstr. 7, 8000 München 40

Die Jugenddebatte – Argumente für eine Fortführung

I. Jedem seine Verkürzung – Werte – Widerstand – System

Meine Herangehensweise an unser Thema unterscheidet sich sicherlich von dem Ansatz, den LOTHAR BÖHNISCH für das Deutsche Jugendinstitut skizziert hat. Ich bezweifle insbesondere, ob das Stichwort „Integrationskrise“ der zentrale Punkt sein kann. In systemfunktionalistischer Sicht läßt sich das vielleicht so sagen – aber es hört sich zum einen an, als sei jemand, der einen Ausbildungsplatz oder eine Arbeitsstelle hat, damit bereits „integriert“, und zum anderen, als sei es umstandslos wünschenswert, seine „Integration“ zu forcieren.

Ich halte es für außerordentlich wichtig, systemische Veränderungen der Jugendsituation zu untersuchen. Dies ist aber nicht gleichzusetzen mit der Fragestellung, die ich verfolge: nämlich der der Veränderung von Lebensformen, von Weltbildern und von Selbstdeutungen. Auf dieser zweiten Ebene – einer kulturtheoretischen, nichtfunktionalistischen – gibt es weiterhin eine intensive Jugenddebatte: auf der eher linken Seite des Spektrums als Subkulturdebatte, auf der eher konservativen Seite als Wertediskussion. Darüber hinaus hat sich diese Debatte gewissermaßen veralltäglicht. Die Selbstthematisierungen der Jugendlichen sind außerordentlich facettenreich, und Divergenzen in der Welt- und Selbstdeutung werden alltäglich zwischen den Generationen ausgetragen. In der Straßbahn kann noch jeder achtlos fortgeworfene Joghurtbecher solche Debatten entfachen. Rasch wird eine tiefe Ambivalenz den Jugendlichen gegenüber deutlich, Neid auf ihre Verhaltensfreiheiten und das Gefühl, die eigene Lebensvergangenheit sei hierdurch massiv entwertet. Ich meine also, es gibt weiterhin eine „Jugenddebatte“, wenn auch weniger eine institutionalisierte und veranstaltete. – Ich folge LOTHAR BÖHNISCH darin, daß die veranstaltete Jugenddebatte weitgehend als Vehikel dient für politische Zeitdiagnosen und Programmatiken.

Diese veröffentlichte Jugenddebatte ist in hohem Maße politisiert und moralisiert worden; geht beides ineinander, so entsteht rasch die Gefahr von Vulgarisierungen.

Die neokonservative Programmatik besteht ja darin, die kulturelle Frage abzuspalten von der ökonomischen – also zum Beispiel das Kabelfernsehen und die Familie gleichzeitig fördern zu wollen. Es werden einerseits Tugendkataloge aufgestellt, die biedermeierlich-restaurativ sind, um gleichzeitig einer harten ökonomisch-technologischen Wachstumslinie zu folgen. Die Vulgarisierung besteht darin, Tradition auf einige eher quietistische Verhaltenstugenden zurechtzustutzen: Tradition im Billigangebot.

Es gibt indessen auch Vulgarisierungen von links; hier nicht, indem Lebensformen und Wertorientierungen getrennt werden von der ökonomisch-technologischen Dynamik, sondern umgekehrt, indem beides ständig und umstandslos verkoppelt wird. Bevor überhaupt subtilere Interpretationen entfaltet werden können, schieben sich vorgängige

Bewertungs- und Identifikationsschemata dazwischen. In einer wild entschlossenen „Hermeneutik“ werden subkulturelle Ausdrucksformen idealisiert. Im Zuge dessen ist ja gegenwärtig auch Zivilisationskritik leicht zu haben, so daß also nicht nur die Neokonservativen auf Billigangebote zurückgreifen. Um zugkräftiger Pointen und eingängiger Bilder willen wird hier die Debatte elementarisiert. „Staubsaugerbegriffe“ schlucken jegliche Differenzierung oder Ambivalenz – so mancher Exkurs kommt schon mit „Beton“, „Bombe“ und „Bulle“ vollständig aus!

Neben einer solchen „rechten“ und „linken“ Vulgarisierung der Jugenddebatte gibt es eine Selbstkritik der Jugendforscher selber, die mittlerweile auch nicht unproblematische Vereinfachungen zeigt.

Zunächst zu den grundlegenden Herangehensweisen der Jugendtheorien und der Jugendforschung: Ich plädiere für eine Paradigmakonkurrenz der funktionalistischen Perspektive einerseits (Was „macht“ das gesellschaftliche System hinter dem Rücken der Subjekte und unterhalb ihres Selbstverständnisses?) und andererseits der hermeneutischen Perspektive (Was sind und wie ändern sich die Bedeutungen? Was leitet den subjektiv gemeinten Sinn in Lebensformen an?). Ich sehe die Gefahr, daß – je mehr die sozioökonomische Krise sich verschärft – das hermeneutische Paradigma als „Luxussichtweise“ wieder liegen gelassen wird und die systemfunktionalistisch Arbeitenden sich den harten Fakten zuwenden. Ich meine nun, daß durch die Schwere der Krise die Frage, was sie bedeutet und wie sie gedeutet wird, keineswegs überflüssig wird; Bedeutungen sind nicht austauschbar durch die Analyse von Systemfunktionen.

Unter funktionalistischen Vorzeichen wird der Subjektbegriff, mit dem implizit gearbeitet wird, wieder ein reaktiver (Motivationsprobleme werden kausal aus der Arbeitslosenproblematik abgeleitet oder Sinnprobleme kausal aus dem Waldsterben . . .). Gedanklich wird die kulturelle Realität zerrieben, Systemimperative stoßen unvermittelt auf Subjektstrukturen: ein eigenartiges und wohl ungewolltes Revival von Behaviorismus.

Es gibt des weiteren – und pikanterweise begleitend zum eben angesprochenen „Behaviorismus“ – eine verkürzte Betonung von Betroffenheit als forschungsethisches Ersatzprogramm. Die Jugenddebatte wird recht einfach: „Fragen wir doch die Betroffenen selbst!“ Wieviele Veranstaltungen gibt es, wo es schließlich zur Gretchenfrage an die anwesenden Jugendlichen kommt – „wie seht ihr euch selbst?“ –, und damit hat es sich dann. Auch die Vorherrschaft der Umfrageforschung innerhalb der Jugendforschung hat mit dieser Tendenz zu tun. Als forschungsethisch legitimer erscheint so allemal die interpretativ ungefilterte Übernahme und Wiedergabe von Selbstdeutungen.

Ich nenne noch einen weiteren kritischen Punkt: Es gibt seit einiger Zeit einen tiefgreifenden Klimawechsel in der Art, in der sozialwissenschaftliche Begriffe vortheoretisch aufgefaßt werden. Im Zuge der Studentenbewegung und der durch sie bewirkten Veränderungen des Wissenschaftsbetriebs war ja die Selbstapplikation sozialwissenschaftlicher Begriffe etwas, das einer Aufwertung gleichkam: Wir waren stolz, daß es Begriffe für uns gab. – Heute hingegen ist die sozialwissenschaftliche Thematisierungsmöglichkeit vollends entzaubert: Kategorien, auf Subjektivität bezogen, werden als Anmaßung empfunden. Auf einem Arbeitstreffen mit Kollegen äußerte sich dies auch im Selbstverständnis der Anwesenden: Niemand wollte mehr „Jugendforscher“ sein. Ich halte diese methodologische Bescheidenheit für überzogen.

II. Eine Fragestellung: Jugend und Rationalisierung

Im folgenden will ich verdeutlichen, daß die Jugenddebatte nicht für beendet erklärt werden sollte und die Kategorie „Jugend“ nicht einfach obsolet geworden ist. Die Ideologiekritik jugendpolitischer „Dialog“-Aufforderungen ist richtig und notwendig. Sie steckt aber nicht zureichend den Rahmen dafür ab, was Jugendforschung erarbeiten und reflektieren könnte.

Bei den hermeneutisch verfahrenen Ansätzen, den lebensweltorientierten und kulturtheoretischen, kurz, den „weicheren“, ist zu beobachten, daß sie sich auf die Empirie der Subkulturvielfalt konzentrieren. Hier waltet meines Erachtens die Neigung vor, daß „Subkultur“ all das abdecken soll, was „Kultur“ ist; ein gewisser Exotismus des Blicks ist da kaum zu vermeiden. Kultur wird zur Summe vorhandener – bizarrer oder weniger bizarrer – Stile, und das wäre ein überaus reduzierter Kulturbegriff! Kultur ist keine Sekundärkategorie, sie kommt logisch nicht „nach“ den Kategorien der gesellschaftlichen Produktion. Alle Realität ist kulturell in der Hinsicht, daß sie eine subjektiver Lebenspraxis zugewandte Seite hat, die Seite der Bedeutungen. Kultur ist kein „Bereich“, sondern eine Dimension aller Realität; Kultur ist der semantische und lebenspraktische Zusammenhang von Bedeutungsgehalten und nicht „Freizeitverhalten“ – man verzeihe die Banalität.

Frage ich nun historisch und systematisch nach dem Zusammenhang von „Jugend“ und „Kultur“, so reicht ein Interesse für die Empirie der Jugendsubkulturen paradigmatisch nicht aus. Der theoretische Rahmen muß weiter gefaßt werden:

Wir haben es heute mit einer Jugendgeneration zu tun, die insgesamt mit dem umfassenden Prozeß einer Modernisierung und tendenziellen Durchrationalisierung der Gesellschaft und Kultur konfrontiert ist – und zwar einer systemischen Rationalisierung von Ökonomie, Technologie, Staatsadministration und und Institutionen –, aber auch einer kulturellen Rationalisierung: Diese Jugendgeneration ist in kulturelle Modernität „von Anfang an“ hineingewachsen.

Die Konfrontation von „Jugend“ und „Rationalisierungsgeschichte“ kann für eine historische und systematische Perspektive der Jugendforschung fruchtbar sein: Historisch – weil die Modernisierungsschübe, die der Industriekapitalismus jeweils initiierte, sich für die vorherigen Generationen immer noch in wirksamen Traditionspolstern gebrochen haben und dadurch die symbolische Realität nicht zu durchdringen vermochten; systematisch – weil dieser rationalisierende Vergesellschaftungsprozeß allgegenwärtig ist, in der Stadt wie in der Provinz, sozial und kulturell, gegenüber post- wie protraditionalistischen Welt- und Selbstdeutungen.

Wenn diese Rationalisierung der Welt der vorgängige gesellschaftsgeschichtliche Prozeß ist, vor dem „Kultur“ und „Jugend“ erst gehaltvoll interpretiert werden können, dann empfiehlt es sich, zunächst einen höheren Abstraktionsgrad der Fragestellung zu wählen, als dies die Stil- und Subkulturforschung tut. Diese abstraktere Fragestellung hieße dann: Inwiefern stehen gegenwärtige Lebensformen Jugendlicher immer schon in Auseinandersetzung mit erlebter sozialer und kultureller Rationalisierung (wobei diese Auseinandersetzungen traditionalistisch, neokonservativ, progressistisch etc. geleitet sein können)? Eine so formulierte Fragestellung hat wohlgemerkt einen höheren Abstraktionsgrad. Ich betone dies, weil ein solcher Abstraktionsgrad gern verwechselt wird mit empirischer

Pauschalierung. Diese Verwechslung ruft dann regelmäßig die Standarderkenntnis hervor, daß es „die“ Jugend ja gar nicht gäbe ...

Eine solche historisch-systematische Perspektive würde zwei Vereinseitigungen aufheben, auf die man – bis hin zu Alltagsgesprächen – immer wieder trifft: In der einen Sichtweise wird Jugend historisch oder anthropologisch zum Immer-Gleichen („Das hat es immer schon gegeben!“, von PLATON bis heute ein Zyklus von Aufmucken und späterer Anpassung ...). Die andere Sichtweise, gegenwärtig eher en vogue bei der Linken, löst die Kategorie am liebsten auf („Wir kennen keine Jugend mehr, sondern nur noch Menschen!“). Die Realität gegenwärtiger Lebenserschwernisse sei derart universell, daß sie alle beträfen, mithin „Jugend“ als generationsspezifische Kategorie keine Aussagekraft mehr habe.

III. Eine Generationspolitik: Entzauberung der Entzauberung

Ich führe einige, hier sehr grob formulierte Indikatoren an, die diese beiden Gesichtspunkte widerlegen könnten und damit meine These stützen. „Jugend“ sollte nicht historisch oder politisch-programmatisch als Kategorie aufgelöst werden; „Jugend“ sollte vielmehr historisch-systematisch lokalisiert werden. Folie für empirische und interpretative Untersuchungen könnte der bisher erreichte Stand der Vergesellschaftungsgeschichte in der Bundesrepublik in der Form sozialer und kultureller Rationalisierung (zum Beispiel als „Aufreiben“ bisheriger Traditionspolster und als Technokratisierung von Institutionen) sein. Dieser Prozeß enthält einerseits ein Moment ungeheurer Freisetzung von Erwartungs- und Sehnsuchtschizonten mit entsprechenden lebenspraktischen Suchbewegungen, Ambivalenzen und Rückzügen; und er hat andererseits ein breites Feld freigeräumt für offensive „Kolonialisierungen der Lebenswelten“ (im Sinne HABERMAS') und direkte systemische Zugriffe auf Lebensformen und Lebensläufe. Diese Vergesellschaftung trifft alle Subjekte; sie trifft sie verschieden hart, aber keiner vermag sich ihr zu entziehen. Auch die vieldiskutierten freiwilligen Aussteiger leben in symbolisiertem Kontrast zur Mehrheitsgesellschaft; die materiellen Mittel hierzu wirken zwar traditionell, die Reflexivität der gewählten Lebensform ist aber hochmodern. Insofern schlagen sich die heutigen Jugendlichen natürlich in der Mehrzahl mit Problemen herum, die keine eigentlichen „Jugendprobleme“ sind. Sie sind deshalb im emphatischen Sinne viel weniger jugendlich als die moderne Orientierung der Erwachsenen an Jugendlichkeit als ästhetischer Sozialnorm dies wahrhaben möchte. Aber selbst wenn die Vergesellschaftung der Gesellschaft alle trifft, trifft sie eben doch die Jugendgeneration in einer besonderen Lage und macht damit diese Konfrontation Jugend/Vergesellschaftung zu etwas Spezifischem. Diese These soll hier ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit durch den Hinweis auf einige Gesichtspunkte gestützt werden.

Sozialisationsgeschichtlich: Diese Jugend ist die erste, die von nachfaschistischen Eltern erzogen worden ist, von Eltern, die selbst schon im Kontext aufgestörter Traditionen erzogen haben, teilweise liberale Erziehungsvorstellungen hatten, teilweise auch posttraditionelle Nähe zu ihren Kindern anstrebten.

Psychogenetisch: Jugendliche, die sich (wie alle) mit der Vergesellschaftung konfrontiert sehen, befinden sich dennoch in einer spezifischen Phase ihrer Trieb- und Ich-Entwicklung; wir wissen noch wenig darüber, wie sich libidinöse Besetzungen, rationalisierte Dingwelt und Symbolik miteinander „verlöten“ mögen.

Erfahrungsgeschichtlich: Diese Jugendgeneration hat, wenn sie sich ihrer Kindheit erinnert, keine Kontrasterinnerung an eine noch nicht durchrationalisierte Welt; wir wissen nicht, welcher „Aura“ sie sich erinnern mag.

Generationsgeschichtlich: Die kulturellen Bewertungen der Generationszugehörigkeit haben sich verschoben. Die Hochschätzung von Jugendlichkeit gibt den Jüngeren kulturelle Macht von beträchtlicher Brisanz; aggressive Gegenreaktionen der Älteren sind Ausdruck einer neuen Erfahrung, kulturell ausgeschlossen oder abgewertet zu sein.

Nationalgeschichtlich: Die Brisanz der Konfrontation von Jugend und Rationalisierung und deren Folgen zeigt sich angesichts einer historischen Neigung, Konflikte durch Ausgrenzung „lösen“ zu wollen (sei es politisch, sozial oder sozialpsychologisch), aber auch einer historischen Neigung der militanten Rationalitätskritik, sich mit rechtspopulistischen Bewegungen zu verbinden.

Zeitgeschichtlich: Die heutige Jugendgeneration wird erwachsen in einer Zeitphase, in der die Entstrukturierung von Traditionsbeständen und Wertmustern nicht mehr emphatisch gefeiert wird; die Emphase der Offenheit, der Verflüssigung von Normen und Orientierungen könnte übergehen in eine Anziehungskraft quasi-fundamentalistischer Weltbildsicherheiten, die sich allerdings untereinander in harter Konkurrenz bekämpfen.

Die Jugendlichen verarbeiten diese Konstellation, die ich eben durch einige Gesichtspunkte gekennzeichnet habe, im Medium neuer Deutungscores, die ihnen inzwischen kulturell weitgehend zur Verfügung stehen. Sie haben – erstens – Zugang zu gesellschaftlichem Wissen „über sich selbst“, also zu Begriffen, Bildern, Interpretationen, die wie ein „Script“ gebraucht werden können. Sie unterliegen – zweitens – dem Anspruch der Machbarkeit, der sich nicht nur als Veränderbarkeit, sondern auch als Veränderungsdruck niederschlägt und insofern in Gefahr gerät, Leistungsdruck psychosozial auszuweiten: Nicht die konventionelle Norm verursacht dann Leiden, sondern der Druck vergesellschafteter Ich-Ideale. Die heutige Jugendgeneration verfügt – drittens – vielfach über die Möglichkeit der Subjektivierung, also der deutlichen und damit auch verletzlichen Wahrnehmung der subjektiven Binnenwelt im Kontrast zur Realität des Sozialen.

Wenn im Sinne von MAX WEBER Rationalisierung immer auch Entzauberung von Welt ist, dann sind Jugendliche heute nicht nur mit der Entzauberung konfrontiert (die begleitet die gesamte Epoche der Moderne), sondern mit der Entzauberung der Entzauberung. Freisetzungen wie Risiken sind jetzt alltagspraktisch offenkundig und auch ohne oder neben intellektueller Verarbeitung erfahrbar. Suchbewegungen, deutliche und unauffällige, nach Nähe, nach Sinn und nach Intensität treten neben die Problematik der „Integration“ nach Arbeit und Ausbildung. Sie werden die „harten“ Problemlagen nicht ersetzen oder mindern können. Aber die Umkehrung gilt auch: Weniger denn je gehen für die Jugendlichen Erwartungs- und Sehnsuchts Horizonte in Ausbildung und Arbeit auf. Und dies ist eine „Jugenddebatte“, die bleiben wird.

Anschrift des Autors:

Dr. Thomas Ziehe, Fundstr. 10, 3000 Hannover 1

Jugendarbeitslosigkeit und Jugendkriminalität

Nach gängigen Alltagsüberzeugungen besteht wenig Zweifel über einen engen Zusammenhang zwischen den Problembereichen Arbeitslosigkeit und Kriminalität. Im Sinne des Sprichworts „Müßigkeit ist aller Laster Anfang“ wird allgemein angenommen, daß insbesondere eine Beschäftigungslosigkeit bei Jugendlichen und Heranwachsenden früher oder später delinquentes Verhalten nach sich zieht. Wissenschaftlich gesehen ist es jedoch ratsam, Arbeitslosigkeit und Kriminalität nicht so umstandslos zu verknüpfen, sondern zunächst der Frage nachzugehen, ob oder inwieweit diese recht unterschiedlichen sozialen Sachverhalte überhaupt in Zusammenhang gebracht werden können. Dieses war die Problemstellung des Symposions und demzufolge auch zentraler thematischer Bezugspunkt der vier Referate. Die darin enthaltenen detaillierten Informationen aus verschiedenen wissenschaftlichen Teildisziplinen ermöglichten es den Teilnehmern, eine Differenzierung und Präzisierung der Begriffe und Bedingungsbeziehungen des Themas vorzunehmen¹.

Die Kategorie Arbeit

Zunächst galt es, das Problem Arbeitslosigkeit – gewissermaßen im Rückschluß – aus der individuellen und kollektiven Bedeutung abzuleiten, die der Kategorie Arbeit in unserer Gesellschaft zukommt. JOHANNES MÜNDER (Institut für Sozialpädagogik, Technische Universität Berlin) wies in seinem Beitrag über „Arbeit als Kategorie von Kultur und Sozialstruktur“ auf das in den Begriff eingeflossene Vorverständnis hin, das sich durch historisch unterschiedliche Wertungen entwickelt hatte. War Arbeit im hellenistischen Denken vorrangig Existenzsicherung (durch Sklaven und Frauen) und die „Freiheit von Arbeit“ das eigentlich erstrebenswerte menschliche Dasein, so bedeutete sie im christlichen Denken Lebensinhalt und Gottesauftrag zugleich. Für MARX war Arbeit hingegen planvolle, bewußte Auseinandersetzung mit der Natur, die unter kapitalistischen Produktionsbedingungen allerdings durch Entfremdungsprozesse gekennzeichnet ist und von denen sich der Mensch erst wieder befreien muß. Unabhängig davon, welches Vorverständnis im Laufe der Geschichte mit dem Begriff Arbeit verbunden wurde, gilt die Herstellung und Erhaltung von Arbeitsfähigkeit wohl als unbestrittene Aufgabe unserer gegenwärtigen Gesellschaft zur Befriedigung individueller und kollektiver Bedürfnisse.

MÜNDER stellte die individuelle Bedeutung von „Arbeit“ stichwortartig dar und markierte damit gleichzeitig die Defizitstruktur und Außenseiterposition derjenigen, die in den Arbeitsprozeß nicht integriert sind. Arbeit ist die Sicherung des Lebensunterhalts (1) und

¹ Das Symposion „Jugendarbeitslosigkeit und Jugendkriminalität“ (9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 1984, Kiel) wurde im wesentlichen durch die Referate geprägt, weil die Diskussionen aus zeitlichen Gründen einen quantitativ erheblich geringeren Stellenwert einnahmen. Im Text wird daher weitgehend über die Referate berichtet.

bestimmt das in einer Warengesellschaft damit verbundene Niveau des materiellen Lebensstandards sowie die über das Medium Geld damit verbundenen immateriellen Beziehungen. Durch Arbeit bestimmt sich auch die individuelle Zeitdimension (2) bzw. der jeweilige Tagesablauf. Arbeit ist quasi das Kontrastprogramm zur „Freizeit“, beides muß vom Individuum in ein zufriedenstellendes Verhältnis gebracht werden. Der Arbeitsplatz verschafft soziale Kontakte (3), die nicht allein über private Sympathien laufen, sondern mit vielfältigen gesellschaftlichen Bereichen verknüpft sind und daher die Möglichkeit bieten, auf verschiedenen Ebenen zu kommunizieren. Da Arbeit (bzw. Beruf) in einer Leistungsgesellschaft als Selbstverständlichkeit gilt, bestimmt diese auch den sozialen Status des Menschen (4) und führt damit bei Arbeitslosen zu der allenthalben zu beobachtenden Diskriminierung. Hinzu kommt die identitätsstiftende Bedeutung von Arbeit und Beruf (5) aufgrund der am Arbeitsplatz erfahrbaren Selbst- und Fremdeinschätzung über die eigenen arbeitsbezogenen und allgemeinen Qualifikationen. In der persönlichkeitsbildenden Wirkung von Arbeit (6) wird durch die Auseinandersetzung mit nichtprivaten Sozialisationsbereichen ein weites Feld neuer Erfahrungen eröffnet, und nicht zufällig ist dieses Feld Gegenstand erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Bemühungen. Nicht zuletzt bestimmen Arbeit und Beruf die Erfahrungen über gesellschaftliche Zusammenhänge (7), weil der Arbeitsplatz einen zentralen Bereich sozialer und gesellschaftlicher Realität darstellt, in dem auch gelernt wird, daß „Arbeit, Beruf und Ausbildung wesentlich auf die Herrichtung der Arbeitskraft zum Verkauf auf dem Markt bestimmt“², hierarchisch strukturiert sind und auf ungleicher Machtverteilung beruhen.

Als gesellschaftliche Ebenen der Kategorie Arbeit nannte MÜNDER drei Dimensionen: Da Arbeit als Beruf von Bedeutung ist, orientiert sich die Qualifizierung und Ausübung sowie die Ausgestaltung von Arbeitsprozessen am bestehenden Berufssystem und am Bedarf des Arbeitskräftemarkts. Das hat zur Folge, daß nur diejenigen Persönlichkeitsmomente interessieren, die im Berufssystem gebraucht werden, so daß keine umfassende Entwicklung der Persönlichkeit ermöglicht bzw. zugelassen wird (affirmative Dimension). Diese ökonomische Orientierung führt dazu, daß „Arbeit im Verborgenen“ generell im Bewußtsein und auf der Ebene gesellschaftlicher Realität von geringer Bedeutung ist. Dies zeigt sich besonders deutlich im Bereich der Hausarbeit von Frauen (geschlechtsspezifische Dimension). Zudem wird bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff Arbeit zumeist als abhängige Beschäftigung verstanden, die beinhaltet, daß Arbeitstätigkeiten in kontinuierlichen, durch Vorgaben geregelten Arbeitsverhältnissen existieren (schichtspezifische Dimension).

Der Prozeß der Herstellung von Arbeitsverhalten ist im Rahmen der geschilderten Dimensionen und Bedeutungen zentral, und es ist „gerade auch die Erziehungstätigkeit durch die Einordnung in diesen Prozeß der Herstellung von Arbeitsverhalten geprägt“: Sowohl im Hinblick auf die Bedeutung der Jugendzeit als Übergang von der Lern- zur Arbeitsphase als auch im Kontext sozialpolitischer Überlegungen und Maßnahmen, etwa bei der Anbindung sozialstaatlicher Leistungen an den Status der Arbeitstätigkeit. „Besondere Bedeutung gewinnt die Kategorie Arbeit nicht zuletzt bei sozial auffälligem Verhalten im Rahmen beratender, pädagogischer, therapeutischer Tätigkeit. Das Anknüpfen von sozialpädagogischen Reaktionen an die Kategorie ‚Nichtarbeit‘ oder an nicht übliches Arbeitsverhalten ist nach wie vor wesentliches Merkmal pädagogischen

2 Die Zitate sind den jeweiligen Arbeitsvorlagen, Thesenpapieren und Referaten entnommen. Es ist beabsichtigt, die Referate im Luchterhand-Verlag zu veröffentlichen.

Handelns. Insofern ist Pädagogik in den gesamtgesellschaftlichen Funktionszusammenhang eingebettet, sei es im Rahmen relativ leicht erkennbarer Sozialisierungstätigkeit, sei es im Rahmen einer eher sozialpolitisch verstandenen Handlungsstrategie.“ Damit sind in der Kategorie Arbeit – so MÜNDE – durchaus widersprüchliche Möglichkeiten angelegt: die der subjektiven und gesellschaftlichen Entfaltung (mit realisierbaren emanzipatorischen Aspekten) und die der individuellen Einordnung und gesellschaftlichen Stabilität (Vermittlung von Arbeitsfähigkeit als Anpassungsprozeß). Im Rahmen der beiden, dialektisch aufeinander zu beziehenden Aspekte scheinen – unter den gegenwärtigen Bedingungen erhöhter Arbeitslosigkeit – die Momente der Anpassung gegenüber den emanzipatorischen Möglichkeiten zu überwiegen. Gerade für Jugendliche stellen sich die Probleme ungleich schärfer und direkter, weil Jugendarbeitslosigkeit u. a. bedeutet, daß junge Schulabgänger weniger Chancen haben, überhaupt in den Arbeitsprozeß integriert zu werden. Dennoch sollten erziehungswissenschaftliche Analyse und pädagogisches Handeln die Widersprüchlichkeit im Blick haben. Das bedeutet – und so sahen es auch die Teilnehmer des Symposiums –, daß Pädagogen die Berufs- oder Beschäftigungslosigkeit von Jugendlichen in ihrer jeweils konkreten Bedeutung zu erfassen versuchen.

Interessanterweise wurden in der Diskussion Überlegungen entwickelt, die es nahelegen, pädagogisches Handeln nicht ausschließlich von der Maxime „Arbeit um jeden Preis“ leiten zu lassen, zumindest dann nicht, wenn es sich um Lohnarbeit handelt und Arbeit und Existenzsicherung möglicherweise auch in alternativen Lebensformen gefunden werden können. Zu einem sich zukünftig vielleicht vollziehenden Wertewandel der Kategorie Arbeit kann der Pädagoge zwar wenig Konkretes beitragen, dennoch ist er aufgefordert, Umverteilungen des „Gutes Arbeit“ oder ideelle Umorientierungen perspektivisch mit zu verarbeiten.

Arbeitslosigkeit und Kriminalitätstheorien

Das Phänomen Kriminalität wurde von FRITZ SACK (Fachbereich Rechtswissenschaften, Universität Hannover) im anschließenden Referat mit dem Titel „Arbeit und Arbeitslosigkeit im Kontext soziologischer Theorien zur Erklärung abweichenden Verhaltens und Kriminalität“ im Rahmen ausgewählter kriminologischer Erklärungsansätze begrifflich präzisiert. Als grundsätzlich unterschiedlich erweisen sich demnach die Forschungsstrategien der traditionellen Kriminalitätstheorien gegenüber denen der sogenannten kritischen Kriminologie. Der ersteren zufolge ist Kriminalität das Nichtbefolgen einer Norm als eine „Teilklasse sozialer und menschlicher Handlungen“, die einer Teilklasse normkonformer Handlungen gegenübergestellt werden kann. Die abweichende Handlung wird mit Persönlichkeitsvariablen oder Merkmalsausprägungen in ursächlichem Zusammenhang gesehen und existiert demzufolge quasi als ontologischer Status auch vor dem Auftreten einer kriminellen Handlung. Beispielsweise wird in der Anomietheorie – einer der vier von SACK dargestellten kriminalsoziologischen Ansätze – davon ausgegangen, daß Kriminalität „pathologisches Handeln“ derjenigen ist, die aufgrund wechselnder und instabiler Normen und Erwartungen orientierungslos geworden sind. Die Bedrohung resultiert nach dieser Auffassung „aus dem Widerspruch einer sich als egalitär verstehenden Gesellschaft, die ihrem Anspruch insofern nicht gerecht wird, als sie diesen auf der Ebene der sozialen Struktur permanent dementiert“. Anomietheoretisch sind Arbeitslosigkeit und Kriminalität als enger Zusammenhang interpretierbar, wenngleich unbeantwortet bleibt, wie sich die in diesem Ansatz ebenfalls theoretisch begründeten Handlungsspielräume im einzel-

nen auswirken. So läßt sich zwar der Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und Kriminalität erklären, nicht aber, warum nicht jeder Arbeitslose kriminell wird.

Die Theorie der differentiellen Assoziation analysiert den Prozeß des Erlernens abweichender Verhaltensmuster, Techniken, Motivationen usw. Der kriminalisierende Lernprozeß unterscheidet sich dabei in nichts von anderen Lernprozessen, außer in den Inhalten. Kriminelles Verhalten wird im Prozeß des Kontakts mit Personen erworben, die Verbrechen begehen. Dauer und Konsistenz des Kontakts bestimmen die Chancen für kriminelles Verhalten. Individuelle Persönlichkeitsmerkmale und soziale Situation sind weniger bedeutend als die differentielle Assoziation mit kriminellen Mustern. Der subkulturelle Ansatz erklärt die jugendliche Bande funktionalistisch als Ergebnis einer kollektiven Reaktion „typischer Personen“ auf „typische Reaktionen“, d. h., daß Mitglieder sozioökonomisch benachteiligter Familien (z. B. Arbeiterjungen in großstädtischen Elendsvierteln) den Leistungsanforderungen des allgemein anerkannten Wertesystems einer Gesellschaft „hilflos“ gegenüberstehen und ein eigenes Wertsystem mit entsprechenden „abweichenden Regeln“ ausbilden. Eine Verknüpfung beider Erklärungsansätze wird mit der Chancenstrukturtheorie versucht. Hierbei steht die „strukturelle Determiniertheit auch der Form der Abweichung nach Maßgabe der Verfügbarkeit illegaler und illegitimer Chancen“ im Vordergrund.

Allen Erklärungsansätzen gemeinsam ist der normative Konsensus, der wiederum von den Vertretern der kritischen Kriminologie grundsätzlich in Frage gestellt wird. Abweichung und Kriminalität sind nicht Merkmal einer Handlung, sondern „Ausdruck einer sozialen Beziehung zwischen verschiedenen Mitgliedern einer Gesellschaft, die sich nach Status, Interessen, ökonomischer, politischer und sozialer Macht voneinander unterscheiden“. Ob die abweichende Handlung einen rechtlichen Konflikt zur Folge hat, hängt ausschließlich von den Reaktionen des Normbrechers, des Opfers und insbesondere von den Funktionsträgern strafrechtlicher Sozialkontrolle ab. Diesem Ansatz zufolge läßt sich – nach SACK – eine Beziehung zwischen Kriminalität und Arbeitslosigkeit „als eine solche verstehen, die über soziale Kontrollprozesse vermittelt ist und etabliert wird. Der einfachste, wenn auch absurdeste, gleichwohl empirisch nicht unwahrscheinliche Fall wäre eine Art definitorischer Verknüpfung von Arbeitslosigkeit und Kriminalität. Dieser Fall wäre gegeben, wenn z. B. Arbeitslosigkeit kriminalisiert wäre, d. h. wenn auf Arbeitslosigkeit Strafe stünde. Eine indirekte Verknüpfung zwischen Arbeitslosigkeit und Kriminalität läßt sich jedoch in der Weise herstellen, daß ein Merkmal oder ein Verhalten kriminalisiert wird, das eine erhöhte empirische Auftretenswahrscheinlichkeit im Falle der Arbeitslosigkeit hat. Ein solches Beispiel stellt die Nichtseßhaftigkeit dar, die zur Zeit der Jahrhundertwende noch einen direkten polizei- und ordnungsrechtlichen Eingriffstatbestand markierte, heute etwas vermittelter Arbeitslosigkeit und Kriminalität in Beziehung bringt“.

Derzeitig sind Kriminalität und Arbeitslosigkeit als „verwandte strukturelle Phänomene der Problemerzeugung und Problemverarbeitung“ in zweierlei Hinsicht bedeutend: beide sind für die Interessendurchsetzung von einzelnen und von gesellschaftlichen Gruppen instrumentalisierbar und nützlich, und beide können auf das Konto individueller Verantwortlichkeit und Schuld abgewälzt werden.

Während Arbeitslosigkeit und Kriminalität sowohl im Sinne der Anomietheorie als auch der Etikettierungstheorie als beziehungsreich interpretierbar sind, werfen „Empirische Befunde zu den Beziehungen zwischen zwei sozialen Problemen“ – so das 3. Referat von HANS-JÖRG ALBRECHT (Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht, Freiburg) – hingegen ganz andere Problemstellungen auf. Der Zusammenhang zwischen Jugendarbeitslosigkeit und Jugendkriminalität scheint in offiziellen Kriminalitätsstatistiken zunächst bemerkenswert deutlich hervorzutreten. Betrachtet man die Anteile arbeitsloser 14–21-jähriger an der Gesamtzahl von Tatverdächtigen, Verurteilten oder Strafgefangenen, findet man weitaus größere Quoten als man – gemessen am Anteil der Arbeitslosen an der Gesamtzahl dieser Altersgruppe – erwarten würde³. Diese Feststellungen sind allerdings mit grundsätzlichen methodischen Problemen behaftet. Einer Vergleichbarkeit dieser unterschiedlichen sozialen Sachverhalte und sozialen Gruppen im Rahmen von Statistiken fehlt der verlässliche Bezugspunkt: Die offiziellen Kriminalstatistiken (mit Ausnahme des Landes Nordrhein-Westfalen, seit 1977) differenzieren nicht nach arbeitslosen und beschäftigten Tatverdächtigen oder Verurteilten, und die offizielle Statistik über Jugendarbeitslosigkeit gibt nur eine Auswahl der wirklichen Anzahl wieder. Inwiefern die offiziell straffällig Registrierten und die offiziell arbeitslos Registrierten ein identischer Personenkreis sind, ist kaum einzuschätzen. Daher ist – nach ALBRECHT – die „Ausgangslage für empirische Aussagen über Zusammenhänge zwischen Jugendkriminalität und Jugendarbeitslosigkeit – anhand offizieller Statistiken – recht dürftig“.

Wie bereits erwähnt, läßt sich nur anhand der polizeilichen Kriminalstatistik Nordrhein-Westfalens genauer untersuchen, ob die Alltagsvorstellung vom Verstärkereffekt der beiden Phänomene aufrechterhalten werden kann. Die Analyse zeigt überdeutlich, daß der Anteil registrierter Tatverdächtiger an der Gesamtzahl der arbeitslosen Jugendlichen und Heranwachsenden mit steigenden Arbeitslosenzahlen dramatisch abnimmt. Ein gleichmäßiger Einfluß der Arbeitslosigkeit auf die Kriminalitätsentwicklung für das Beispiel Nordrhein-Westfalen müßte hingegen zur Folge gehabt haben, daß sich aufgrund der von 1977 bis 1982 erfolgten Verdoppelung der Arbeitslosenzahl auch die Zahl der registrierten Straftäter verdoppelt hätte. Tatsächlich steht einer Zunahme der Arbeitslosen von 90% aber nur eine zehnprozentige Zunahme der registrierten Straftäter gegenüber. Betrachtet man noch die Untergruppe weiblicher Straftäter, muß man sogar folgern, daß höhere Arbeitslosigkeit zu geringerer (offizieller) Kriminalitätsbelastung führt.

Diese Entwicklung deutet – so ALBRECHT – darauf hin, daß „vermehrt wohl solche Jugendlichen und Heranwachsenden arbeitslos werden, die, bezogen auf weitere Sozial- und Persönlichkeitsmerkmale, sich dem Durchschnitt der Jugendlichen annähern und daher ... weniger kriminell gefährdet sind. Eine andere Erklärungsmöglichkeit besteht darin, daß bei einer zunehmenden Verbreitung des Merkmals Arbeitslosigkeit in der Grundgesamtheit die (zwangsläufig) selektive Aufmerksamkeit der Kontrollinstanzen, also insbesondere der Polizei, sich weniger auf solche Personen richtet und von daher die Kriminalisierungsrisiken verringert werden“. Bemerkenswert ist aufgrund des Datenmaterials allerdings, daß die Anteile längerfristig arbeitsloser Straftäter und die Anteile von

³ Die von ALBRECHT während des Referats vorgelegten Tabellen und Schaubilder zum Datenmaterial werden in die geplante Veröffentlichung des Luchterhand-Verlages aufgenommen.

Straftätern, die nach Schulabschluß arbeitslos blieben, sehr stark zunehmen. Auch im Bereich der Deliktstruktur zeichnen sich arbeitslose Schulabgänger durch höhere Beteiligung an Verstößen gegen das Betäubungsmittelgesetz, an schwerem Diebstahl und Raub aus. Die im Referat mit Tabellen und Übersichten belegten Aussagen führten insgesamt zu der Erkenntnis, daß anhand der Datenlage für die Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich nicht von einer unmittelbaren Abhängigkeit der Jugendkriminalitätsentwicklung von der Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit gesprochen werden kann. Eher scheint es so zu sein, daß sich derzeitig die offizielle Kriminalitätsbelastung in der Gruppe der Arbeitslosen derjenigen der gesamten Altersgruppe angleicht.

Festzuhalten ist allerdings, daß die Kriminalitätsbelastung nach Häufigkeit und Deliktschwere bei männlichen arbeitslosen Jugendlichen höher ist als diejenige der gesamten Altersgruppe. Das allerdings bleibt erklärungsbedürftig, zumal es eben nicht um die für das Jugendalter für ubiquitär gehaltene Kleinstkriminalität geht. Nach kriminologischen Überlegungen kommen zwei Erklärungen in Betracht: Zum einen kann es sich um jeweils dieselbe Gruppe handeln, die überdurchschnittlich durch Arbeitslosigkeit und Jugendkriminalität gefährdet ist, und zum anderen ist Arbeitslosigkeit zwar nicht allein ursächlich an der Entstehung kriminellen Verhaltens oder seiner Verfestigung beteiligt, tritt aber in einem Kumulierungsprozeß als Verstärker vorhandener Integrationsdefizite und Mängelagen auf und erhöht das Risiko der Straffälligkeit.

Zusammenhänge zwischen Jugendarbeitslosigkeit und Jugendkriminalität sieht ALBRECHT auf der „Ebene des individuellen Akteurs“, weil durch Arbeitslosigkeit Motivationslagen geschaffen werden, die bestimmte kriminelle Handlungen nutzbringender erscheinen lassen als das mögliche Risiko von Sanktionen, welche aufgrund allgemein reduzierter Integrationschancen sowieso weniger Bedeutung haben. Zudem lösen soziale und psychische Mängellagen eine Neigung zu krimineller Problemlösung aus und hemmen möglicherweise den Aufbau sozialer Bedingungen, die wiederum präventive Wirkung haben könnten. Insgesamt könnte für einen Zusammenhang von Arbeitslosigkeit und Kriminalität noch in Betracht kommen, daß Jugendarbeitslosigkeit die Legitimationsgrundlagen einer gesellschaftlichen Ordnung und die sie konstituierenden Normen berührt und über Legitimations- und Plausibilitätsverlust zu einer erhöhten Abweichungs- und Kriminalitätsbereitschaft in der gesamten Altersgruppe führt.

Zum anderen kann auch Jugendkriminalität in gewissem Sinne „Ursache“ von Arbeitslosigkeit sein, wenn stationäre Maßnahmen des Jugendrichters zu Arbeitsplatzverlust, Stigmatisierung und Chancenverminderung bei der Arbeitssuche und insgesamt zu weiterer Deprivation hinsichtlich eines Ausbildungs- oder Beschäftigungsinteresses führen. Aus Rückfalluntersuchungen ist bekannt, daß „beschäftigte“ Jugendliche trotz vielfacher anderer Probleme (z.B. Schulden, Sucht) weit geringer anfällig sind als Arbeitslose mit vergleichbaren oder gleichen Belastungen. Denkbar ist auch, daß Arbeitslose – nach wie vor – einer erhöhten Aufmerksamkeit der Instanzen formeller und informeller Kontrolle unterliegen, ihre Straftaten eher entdeckt, registriert, sanktioniert werden.

Die derzeitigen empirischen Befunde – so ALBRECHT – lassen es zu, auf den Ebenen individueller Motivationslage und Perspektive sowie im Bereich sozialer Kontrolle von einem Zusammenhang von Jugendkriminalität und Arbeitslosigkeit im Sinne eines Kumulierungseffektes zu sprechen.

Mit den zuletzt genannten Überlegungen rückt der Bereich strafrechtlicher Sozialkontrolle ins Blickfeld und auch die von HANS-JOACHIM PLEWIG (Fachbereich Erziehungswissenschaften, Universität Hamburg) in den Mittelpunkt seines Referates („Jugendstrafrecht und der Faktor Arbeit“) gestellte Frage, ob und inwieweit sich die Justiz in den Dienst der „Bewältigung“ der Jugendarbeitslosigkeit stellt. Diese Überlegung ist interessant, wenn man bedenkt, daß staatliche Maßnahmen zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit zu pragmatisch-verkürzten Hilfsangeboten zusammengeschrumpft sind und sich – so PLEWIG – mancher Jugendrichter bei der Verhängung einer Haftstrafe als „Retter in der Not“ vorkommt. Welche ideologisch verbränten Verständnisse vom Verhältnis Arbeit – Erziehung – Strafe darüber hinaus im Jugendstrafrecht praktisch zur Wirkung kommen, skizzierte PLEWIG anhand der wichtigsten Sanktionsformen des Jugendgerichtsgesetzes (JGG). Eine direkte Auseinandersetzung mit dem Begriff Arbeit hat in den Grundlegungen der Rechtswissenschaft nicht stattgefunden. Diese kann nur aus Gesetzeskommentaren geschlossen werden. Für das Strafrecht gilt, daß der wachsende Arbeitskräftebedarf zur Zeit der Industrialisierung schon frühzeitig eine „Interessengemeinschaft“ zwischen Kriminalpolitik und Sozialpolitik entstehen ließ, aus der die Forderung erwuchs, den Täter mit Arbeitszwang zu bestrafen. Im Laufe liberalisierender Tendenzen entstand zu Beginn dieses Jahrhunderts das Jugendgerichtsgesetz und damit der Anspruch, 14–21jährige Straftäter nicht nur zu strafen, sondern im wesentlichen erziehen zu wollen. Damit ergaben sich eine Reihe höchst widersprüchlicher Anforderungen an die Beteiligten des Jugendstrafrechtssystems hinsichtlich der Frage, ob im jeweiligen Fall die Sanktion aus Erziehung „ohne Arbeit“, Erziehung „zur Arbeit“ oder Erziehung „durch Arbeit“ bestehen solle. Diese auch heute noch auszufeuchtenden Positionen erhalten durch die Bedingungen erhöhter Arbeitslosigkeit ihre besondere Schärfe und Brisanz.

Da im Jugendgerichtsgesetz erzieherische Maßnahmen vorgesehen sind, Erziehung aber im wesentlichen Vorbereitung auf das Erwachsenen- und Berufsleben ist, stehen Ausbildung und Arbeit zweifelsohne im Vordergrund. Das läßt sich sowohl anhand der Praxis der Jugendgerichte als auch aus den einschlägigen Kommentaren ablesen. Beispielsweise ist die Arbeitsweisung nach § 10 JGG ein wichtiges Sanktionsmittel, das – laut Kommentar – gleichermaßen der Sühne als auch einem positiven erzieherischen Zweck dienen soll. In der Realität sieht es zwar eher so aus, daß unmotivierte Jugendliche und ungeschultes Aufsichtspersonal bei Aufräumarbeiten u. ä. aufeinandertreffen – unter der Vorstellung, daß Arbeit erziehe und integriere. Der pädagogische Anspruch, der mit dem Faktor Arbeit verbunden wird, ist hier höchst zweifelhaft; dennoch hat die konkrete Jugendarbeitslosigkeit hierauf keine unmittelbaren Auswirkungen.

Im Bereich der Jugendstrafe sieht das ganz anders aus. Hier wirkt sich der Mangel an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen im Rahmen von Resozialisierungsbemühungen direkt aus, wenn es darum geht, dem Verurteilten während der Haftstrafe eine Ausbildung zu ermöglichen oder ihm als „Freigänger“ einen Arbeitsplatz außerhalb der Anstalt zu vermitteln.

Insgesamt gilt für das JGG bzw. im Bereich seiner Anwendung, daß die ideologische Belastetheit des Begriffs Arbeit – zum Zwecke der Anpassung, Integration oder positiven Sanktion herzuhalten – dazu führt, daß Arbeitslosigkeit vielfach als Persönlichkeitsmerkmal der Jugendlichen und Heranwachsenden gewertet wird, sowohl für eine Prognose als

auch als Sanktionsziel. „In Anbetracht der Prognose und der Täterbeurteilung (soziale Lage) kommt es zwangsläufig dazu, daß Arbeitslose eher in den Vollzug geschickt werden. Solange Straftäter noch in Ausbildung und Beruf stehen, scheuen sich die Richter eher, den sozialen Zusammenhang zu zerstören. Arbeitslosigkeit wirkt aber auch im ‚unteren‘ Sanktionsbereich stigmatisierend, indem sich Jugendrichter aufgefordert sehen, ‚intensive Erziehung‘ zu veranlassen und die Betroffenen seltener mit einer Verwarnung wegkommen als beruflich Integrierte.“

Die mit dem Arbeitsgedanken verknüpften Wunschvorstellungen über die kompensatorischen Möglichkeiten des Jugendstrafrechts bei Erziehungsdefiziten sind tief verwurzelt und ideologisch verklärt. Sie bestehen unter anderem darin zu glauben, daß Arbeit bindet und „das simple Vermitteln von Tugenden und Techniken“ entscheidenden erzieherischen Wert habe. Die vielfältige Verknüpfung von Jugendkriminalität und Jugendarbeitslosigkeit im Jugendstrafrecht hält – so PLEWIG – begründeten Argumentationen nicht stand. Dennoch halten sich die (sozial-)pädagogischen Unterstellungen, mit denen im Jugendstrafrecht umgegangen wird. Hier sind die Pädagogen aufgefordert, ihre Positionen unmißverständlich und aktiv zu vertreten. Denn es besteht wohl kein Zweifel darüber, daß die derzeitige Entwicklung alle Reformtendenzen im Jugendkriminalrechtssystem wieder zunichte zu machen droht.

Schlußbemerkung

Nach den heutigen wissenschaftlichen Erkenntnissen kann nicht von einem ursächlichen Zusammenhang zwischen Jugendarbeitslosigkeit und Jugendkriminalität ausgegangen werden. Das ist für das Tätigkeitsfeld von (Sozial-)Pädagogen deshalb von besonderer Bedeutung, weil die jeweiligen Biografien und konkreten Lebenssituationen der Jugendlichen und Heranwachsenden einen direkten Zusammenhang beider Phänomene plausibel erscheinen lassen und der gängigen Alltagsvorstellung immer wieder neue Nahrung geben.

Dagegen ist den Ausführungen auf dem Symposium zufolge anzunehmen, daß Schwierigkeiten der beruflichen Situation (vor allem Arbeitslosigkeit) für den Prozeß der Kriminalisierung – also im Kontext sozialer Kontrolle – von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind. Das zeigt sich insbesondere im Anwendungsbereich des Jugendgerichtsgesetzes.

Bedenkt man ferner, daß die derzeitige (und wohl auch künftige) Situation auf dem Arbeitsmarkt zur Folge hat, daß mehr und mehr Schulabgänger nicht in den Arbeitsprozeß integriert werden können und die Zahl der längerfristig arbeitslosen Jugendlichen und Heranwachsenden kontinuierlich zunimmt, müssen diese Erkenntnisse in das erziehungswissenschaftlich angeleitete Handeln von Pädagogen einfließen. Die dazu notwendigen Überlegungen konnten aus zeitlichen Gründen kaum noch erörtert werden. Dennoch zeigte die Diskussion die Richtung an, in die die Auseinandersetzung gehen muß:

- Praktisches pädagogisches Handeln im Bereich Abweichung und Kriminalität muß besonders aufmerksam auf die Gruppe arbeitsloser jugendlicher Schulabgänger und die Gruppe der mehrfach Straffälligen gerichtet sein.
- Im Jugendstrafrechtsbereich muß von pädagogischer Seite aus eine aktive und permanente Auseinandersetzung über die höchst fragwürdige Wirkung von Arbeit als „positivem Sanktionszweck“ erfolgen.

- Pädagogen sollten ihre eigenen Einschätzungen über die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung der Kategorie Arbeit diskutieren und überprüfen und im Zusammenhang mit einem pädagogisch orientierten Verständnis von Erziehung und Strafe reflektieren. Nicht zuletzt gehört hierzu die sensible Wahrnehmung von Veränderungen hinsichtlich der Arbeitsstrukturen, Arbeitsformen und ihrer Bewertungen.

Anschrift der Autorin:

Dipl.-Päd. Brigitte Thiem-Schröder, Zikadenweg 67, 1000 Berlin 19

Arbeit, Bildung, Arbeitslosigkeit ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland

DIETHER HOPF

Einführung in die Problemstellung des Symposiums

Bildungswesen und Arbeitswelt sind auf vielfältige Weise miteinander verbunden. So bereitet die Schule, wenn auch in unterschiedlichem Maße, auf die Anforderungen künftiger Berufstätigkeit vor, indem sie Kenntnisse und Fertigkeiten, aber auch „Arbeits-tugenden“ und Einstellungen, die auf die Arbeitswelt beziehbar sind, vermittelt; Berufs-orientierung steht auf dem Programm der Abschlußklassen verschiedener Schularten; vor allem aber sind die beiden Bereiche miteinander verknüpft aufgrund der Auslese bzw. Klassifikation der Schüler im Laufe und am Abschluß ihrer Schulzeit. Die Auslesemecha-nismen, insbesondere die Schulabschlüsse, wirken dabei in zwei Richtungen: Sie bestim-men die Ausgangsbedingungen für Beruf, Arbeit, Berufsbildung, Arbeitslosigkeit; und sie wirken zurück auf die Ziele und Inhalte der Schule selbst.

Wachsende Arbeitslosigkeit dürfte, zunächst jedenfalls, dazu führen, daß die Verknüp-fungen zwischen Schule und Arbeitswelt enger werden; insbesondere nimmt die Bedeu-tung der Selektion durch die Schule zu. Darüber hinaus steigen die Erwartungen der Schüler und ihrer Eltern an die Schule, stärker als bisher auf Anforderungen der Arbeitswelt in einer Weise vorzubereiten, die die Chancen erhöht, einen Arbeitsplatz oder einen beruflichen Ausbildungsplatz zu erhalten.

Trotz dieser Zusammenhänge zwischen Schule und Arbeitswelt muß man freilich skep-tisch sein hinsichtlich der Möglichkeiten des Bildungswesens, das Problem der Arbeitslo-sigkeit auch nur partiell zu lösen. Denn das Bildungswesen kann die Zahl der Arbeits-plätze nicht erhöhen, es ist vielmehr „Zulieferer“ für einen Bereich, dessen Zustand im wesentlichen von politischen und ökonomischen Gegebenheiten determiniert wird. Veränderungen im Bildungswesen führen im Grunde nur zu einer Umverteilung der Chancen unter den Schülern, lösen aber nicht das Arbeitslosigkeitsproblem. Man würde demnach die Schule überfordern oder in ihren Möglichkeiten überschätzen, wenn man von ihr eine substantielle Verbesserung der durch wachsende Jugendarbeitslosigkeit gekennzeichneten Situation erwartete. Eher muß man wohl darauf gefaßt sein, daß sich die zunächst enger werdenden Zusammenhänge zwischen Arbeitswelt und Schule langfri-stig wieder lockern, daß also bei fortdauernder oder ansteigender Jugendarbeitslosigkeit die Schule von den Betroffenen zunehmend als irrelevant empfunden wird, weil altver-traute Selbstverständlichkeiten – Auslese, Berechtigungen, vielleicht sogar die Schul-pflicht überhaupt – ihren Sinn zu verlieren beginnen und Anstrengungen in der Schule keine Garantie mehr bedeuten, in eine berufliche Ausbildung übergehen zu können oder einen Arbeitsplatz zu erhalten.

Überlegungen dieser Art mögen der gegenwärtigen Situation insgesamt angemessen sein, also auf die Verhältnisse zutreffen, die von der Majorität, nämlich den deutschen Jugendlichen, geprägt sind. Für die Lage der ausländischen Jugendlichen gelten sie nur

partiell. Denn bei ihnen haben Anstrengungen in der Schule und Berufschancen gegenwärtig viel weniger miteinander zu tun als bei ihren deutschen Altersgenossen: zu hoch sind die Barrieren, nicht nur die sprachlichen, die einem Schulabschluß im Wege stehen, welcher den kognitiven Möglichkeiten dieser Schüler auch nur annähernd entspricht. Während die Schule bei steigender Arbeitslosigkeit für die deutschen Jugendlichen allmählich an Wichtigkeit verlieren könnte, dürfte sie für die ausländischen Jugendlichen daher mindestens noch solange von zentraler Bedeutung bleiben, bis die ausgeprägte Chancenungleichheit zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen zu verschwinden beginnt und sich der Zusammenhang zwischen schulischer Auslese und beruflichen Chancen für die ausländischen Jugendlichen in ähnlicher Weise darstellt wie für die deutschen.

Trotz aller Anstrengungen und auch Erfolge in ihrer Arbeit mit den Ausländerkindern ist die Schule gegenwärtig noch weit davon entfernt, ihrer Aufgabe zur Minderung der Chancenungleichheit zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen gerecht zu werden. Fragen des Chancenausgleichs gibt es aber auch innerhalb der Gruppe der ausländischen Jugendlichen zu bedenken, beispielsweise hinsichtlich der Merkmale Nation und Geschlecht: Was früher die „katholische Arbeitertochter vom Lande“ war, ist jetzt vielleicht die türkische Schülerin im Ballungszentrum: längst überwunden geglaubte, grobe Ungleichheiten zwischen Mädchen und Jungen werden in der Schule wieder sichtbar; und die Aufgabe, den je nach Nationalität verschiedenartigen Schulproblemen der Kinder gerecht zu werden, ist unübersehbar geworden. Obwohl die sich stellenden Probleme mit den traditionellen Mitteln der Gestaltung von Schule und Unterricht nur sehr schwer zu lösen sind, bleibt die Zielvorstellung, auf den Ausgleich der Chancen aller Gruppen hinzuwirken, für die Schule bestehen. Zugleich ergeben sich für sie auch neue Chancen, weil die wirklich großen „Begabungsreserven“ sich heute nicht mehr, wie in den 60er und 70er Jahren, unter den deutschen Land- und Arbeiterkindern befinden dürften, sondern unter den Ausländerkindern aus den Anwerbeländern.

Die Beiträge des Symposions waren mit dem Ziel ausgewählt worden, das Thema „Arbeit, Bildung, Arbeitslosigkeit ausländischer Jugendlicher“ von drei verschiedenen Seiten her anzugehen: Zum einen ging es um die Rolle des Bildungswesens, insbesondere unter dem Aspekt der Chancengleichheit; zweitens um den Teil der Berufsbildung, der außerhalb des Bildungswesens existiert und eine eindrucksvolle Vielfalt aufweist, die in pädagogischen Kreisen weithin unbekannt zu sein scheint. Hier eröffnen sich Möglichkeiten einer nachträglichen Korrektur und eines Ausgleichs der Defizite, mit denen ausländische Jugendliche die Schule verlassen. Der dritte Zugang thematisierte die Perspektive der Betroffenen selbst und die Auswirkungen der Situation, in der sie leben, auf ihr individuelles Befinden.

Wegen der Vielfalt und Verschiedenartigkeit der bei der Thematik des Symposions zu berücksichtigenden Fragen rekrutierten sich die Referenten überwiegend nicht aus der Pädagogik, sondern kamen von der Medizin, Ökonomie, Soziologie oder Psychologie her und waren in Bereichen tätig, die nur mittelbar mit dem Bildungswesen in Verbindung stehen. Außer den im folgenden abgedruckten Beiträgen berichtete M. BRATER über ein besonders interessantes Modellprojekt in der außerschulischen Berufsbildung, welches von den Ford-Werken in Köln durchgeführt wird. Bildungspolitische Perspektiven, Entwicklungsaufgaben, Erfahrungen mit den öffentlichen Verwaltungen sowie internationale Aspekte schließlich waren Gegenstand des Beitrags von CHRISTIAN PETRY, dem

Leiter der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher in Essen.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Diether Hopf, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33

Ausländische Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland

1. Entwicklung, Herkunft und Aufenthaltsdauer

1983 lebten 1,4 Mio Ausländer unter 20 Jahren im Bundesgebiet, das entspricht einem Anteil von einem Drittel aller Ausländer. Vor zehn Jahren betrug ihre Zahl erst knapp 900 000. Ihre Zahl ist seit 1974 erstmalig leicht rückläufig (60 000 weniger als im Vorjahr).

Zwei Drittel (67%) von den jungen Ausländern stammten aus den Anwerbeländern, darunter fast die Hälfte (48%) aus der Türkei; weitere 10% aus Jugoslawien. Aus EG-Ländern kommen rund 23% der ausländischen Jugendlichen, darunter über 10% aus Italien.

Die Veränderung der Ausländerzahl im vergangenen Jahrzehnt ist in entscheidendem Maße durch die Nachzug minderjähriger Ausländer, vor allem aus der Türkei, bestimmt. Durch den Nachzug minderjähriger Kinder ist der Rückgang der Ausländerzahl zwischen 1973 und 1977 infolge der Rezession und des im Zusammenhang mit ihr eingeführten „Anwerbestopps“ deutlich abgeschwächt; der Anstieg der Ausländerzahl nach 1977 überwiegend davon bestimmt worden.

Der leichte Rückgang der Ausländer 1983 (– 2,8%) betraf überdurchschnittlich die jüngste Altersgruppe bis zu 10 Jahren (– 6,6%). Die Abnahme der Ausländerzahl 1983 beruht hauptsächlich auf einer Verringerung der Zugänge vor allem aus der Türkei (die Zuzüge aus der Türkei gingen im Vergleich zum Vorjahr um knapp 50% wegen der stark rückläufigen Familienzusammenführung zurück) und nur zu einem geringen Teil auf einer Zunahme der Fortzüge.

Am 1. Dezember 1983 ist das Gesetz zur Förderung der Rückkehrbereitschaft von Ausländern in Kraft getreten. Es hat die Rückwanderung insbesondere von Türken verstärkt. Nach vorläufigen Ergebnissen haben rund 140 000 Ausländer die bis Juli 1984 befristeten Fördermaßnahmen zur Rückkehr in Anspruch genommen; einschließlich der Familienangehörigen sind etwa 300 000 Ausländer fortgezogen. Trotz dieser Zahl wäre es noch zu früh, von einer Trendwende der Entwicklung zu sprechen. Zum einen ist es nicht bekannt, wie groß der Mitnahmeeffekt war, d. h. die Zahl derer, die bereits längerfristig eine Rückkehr planten, aber die günstigen Bedingungen für die Rückkehrförderung abwarteten. Zum anderen dürfte der „komparative“ Vorteil des deutschen Arbeitsmarktes im Vergleich zu den Arbeitsmärkten in den Hauptanwerbeländern in der jüngsten Zeit eher noch gestiegen sein. Für den Schul- und Ausbildungsbereich kann mittelfristig – bis Ende dieser Dekade – kaum mit einer nennenswerten Änderung der stark steigenden ausländischen Schülerzahlen (s. unten) gerechnet werden. Dagegen wird durch die neue Entwicklung der Wanderungen und auch durch die Änderung (Rückgang) der Geburtenhäufigkeit der Ausländer der bisher angenommene starke Anstieg bis 2000 revidiert werden müssen.

Die gegenwärtigen und die unmittelbar vor uns stehenden quantitativen Probleme der schulischen und betrieblichen Ausbildung durch ausländische Jugendliche zeigt die Tabelle 1. Den stärksten Zuwachs zwischen 1974 und 1982 verzeichneten die Jugendlichen in der Altersgruppe 10 bis 15 Jahre (+ 125 %), gefolgt von den 15- bis 18jährigen (+ 80 %).

Dagegen hat sich das quantitative Problem bei „Seiteneinsteigern“, die in dem für die Absolvierung einer qualifizierten Ausbildung besonders kritischen Alter von 15 bis 18 Jahren einreisen, verringert. Die Zahl der „Seiteneinsteiger“ oberhalb des schulpflichtigen Alters ging 1982 um mehr als die Hälfte, von 33000 auf 14000, zurück. 1980 reisten noch über 50000 15- bis 18jährige in die Bundesrepublik ein. Auch die Zahl der „Seiteneinsteiger“ im Alter zwischen 10 und 15 Jahren ist mit rund 21000 (1982) noch recht groß, jedoch um über 40 % geringer als im Jahre 1981.

Rückläufige oder nur geringfügig steigende Fortzugszahlen deuten auf die Tendenz zu einer längeren Aufenthaltsdauer hin. Dies gilt auch bei den Jugendlichen: Rund zwei Drittel (1982: 60 %) der schulpflichtigen Kinder zwischen 6 und 15 Jahren haben bereits den überwiegenden Teil ihres Lebens hier verbracht, und unter den Jugendlichen zwischen 15 und 20 Jahren sind es immerhin 43 % (1982: 37 %), die zehn Jahre und länger im Bundesgebiet leben. In den kommenden Jahren ist daher mit einer erheblichen Verbesserung des schulischen Abschnübniveaus von ausländischen Kindern zu rechnen.

Tabelle 1: Ausländer nach Altersgruppen (jeweils am 30. 9.) 1974–1983 – gerundet auf 1000

Altersgruppen	1974	1977	1980	1981	1982	Veränderung zu 1974 (1974 = 100)	1983	Veränderung im Vergleich zum Vorjahr in %
unter 5	296	332	335	327	324	109	303	– 6,5
5–10	247	310	394	409	404	164	377	– 6,7
10–15	172	227	330	360	387	225	385	– 0,5
15–20	244	211	318	362	372	152	363	– 2,4
davon:								
15–18	121	118	191	218	218	180	211	– 3,2
20–65	2841	2545	2982	3074	3080	108	3007	– 2,4
65 und älter	66	75	94	98	100	151	100	± 0
insgesamt	3868	3700	4453	4630	4667	121	4535	– 2,8

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie I, Reihe 1.4, Ausländer 1974, 1977, 1983.

In den kommenden Jahren wird mit einer weiterhin wachsenden Zahl von ausländischen Jugendlichen im schulpflichtigen Alter zu rechnen sein. Allerdings betrifft dieses Wachstum die einzelnen Schulbereiche in sehr unterschiedlichem Maße. Nach der Modellrechnung des Statistischen Bundesamtes ist im Primarbereich (6- bis unter 10jährige) der Höhepunkt bereits 1982 erreicht (wahrscheinlich tritt hier auch ein stärkerer Rückgang als bisher angenommen ein); im Sekundarbereich I ist dagegen mit einem weiteren Anstieg der ausländischen Schülerzahlen bis 1988 (um 100000 mehr als 1981) und im Sekundarbereich II – zeitversetzt – bis 1992 zu rechnen. Diese Ergebnisse gelten bei der Annahme eines fast ausgeglichenen Wanderungssaldos für Jugendliche. Als Folge dieser Zunahme der Schülerzahlen wird die Zahl der ausländischen Schulabgänger aus Haupt- und Sonderschulen von 60000 heute auf etwa 80000 1990 ansteigen. Das entspricht einem

Anstieg des Ausländeranteils – auch als Folge der rückläufigen deutschen Schulabgängerzahlen – von etwa 12 % (1982) auf 30 % (1990).

2. *Bildung und Berufsvorbereitung*

Mit der längeren Aufenthaltsdauer der Ausländer hat sich auch der Schulbesuch von Ausländern verbessert. Im Jahre 1982 besuchten 721000 ausländische Schüler eine allgemeinbildende Schule; das sind 26000 oder knapp 4 % mehr als im Vorjahr und 320000 mehr als 1975. Von den Ausländern waren 47 % in der Grund-, 32 % in der Hauptschule, je 5 % in der Sonder- und Realschule und 11 % an Gymnasien und Gesamtschulen. 53 % der ausländischen Schüler waren Türken (1970: 17 %), 11 % Italiener (1970: 22 %) und ebenfalls 11 % Jugoslawen (1970: 8 %).

Die höchste Ausländerdichte unter den Bundesländern hatte 1982 Berlin: Rund 40 % der Grund- und 42 % der Hauptschüler waren dort Ausländer. Mit weitem Abstand folgt Bremen mit Ausländeranteilen von 19 % bzw. 22 %. Aus den Untersuchungen des Bundesinstituts für Berufsbildung¹ ist bekannt, daß neben Berlin in weiteren fünf Ballungsgebieten, das sind Duisburg, Köln, Frankfurt, Offenbach und Stuttgart, die Beanspruchung der Bildungseinrichtungen durch Ausländer mehr als doppelt so hoch ist wie im Bundesdurchschnitt.

Die Schulbesuchsquote – bezogen auf die 5- bis 15jährige ausländische Wohnbevölkerung – stieg von 88 % (1980) auf 91 % (1982) an. Der ansteigende Schulbesuch soll allerdings nicht über den wenig befriedigenden Schulerfolg der Ausländer hinwegtäuschen. Nach Angaben von Baden-Württemberg, wo jeder 4. ausländische Jugendliche lebt, erreichten in den vergangenen Jahren nur rund 45 % der Ausländer eines Schulentlassungsjahres die 9. Klasse der Hauptschule. Von diesen konnte etwa die Hälfte die Hauptschule mit einem Abschluß verlassen. Ein nicht unwesentlicher Grund für den mangelnden Erfolg der ausländischen Jugendlichen liegt in den sehr häufig unzureichenden pädagogischen Betreuungsmöglichkeiten (Mangel an Lehrern, Sozialpädagogen; Mangel an sachgerechter Vorbereitung der Lehrer auf ausländische Schüler).

Im Bereich der berufsbildenden Schulen war der relative Schulbesuch von Ausländern bedeutend geringer als in allgemeinbildenden Schulen. In berufsbildenden Schulen befanden sich 1982 fast genauso viele Ausländer wie im Vorjahr: nämlich 126000 (1981: 124000). Das bedeutet, daß nur 58 % (1981: 56 %) der ausländischen Jugendlichen im Alter von 15 bis 18 Jahren eine berufsbildende Schule besuchen. Zählt man zu den Schülern in berufsbildenden Schulen die etwa 12000 ausländischen Gymnasiasten in den Klassen 11 bis 13 hinzu, so ergibt sich ein Rest von etwa 37 % von Ausländern im berufsschulpflichtigen Alter ohne Schulbesuch (1980 lag diese Quote noch über 40 %).

Aber auch von den 126000 ausländischen Jugendlichen in berufsbildenden Schulen dürfte nur knapp die Hälfte eine qualifizierte Berufsausbildung erhalten. Das heißt: Nur jeder dritte Ausländer im Alter von 15 bis 18 Jahren erhält eine berufliche Ausbildung oder besucht eine weiterführende höhere Schule. Bei Deutschen liegt dagegen der entsprechende Anteil bei 90 %.

In den vergangenen Jahren sind mehrere Untersuchungen zum Übergang von Jugendlichen aus der Schule in die Berufsausbildung bzw. Berufstätigkeit durchgeführt worden.

¹ Vgl. Berufsbildungsbericht 1983, S. 102 ff.

Tabelle 2: Ausländer im Alter von 15 bis unter 18 Jahren 1982 nach ihrer Teilnahme an berufsbildenden Schulen

	Absolut gerundet auf 100	In %
Auszubildende in der Berufsschule	39 000	18 ²
Berufsschüler ohne Ausbildungsvertrag (Jungarbeiter, Beschäftigungslose)	47 000	21
Schüler in beruflichen Vollzeitschulen (BVJ, BGJ, BFS)	34 000	16
Schüler in Fachoberschulen und Fachgymnasien	4 000	2
Schüler in Schulen des Gesundheitswesens	2 000	1
Schüler in berufsbildenden Schulen insgesamt (Zwischensumme)	126 000	58
Gymnasiasten (allgemeinbildende Schulen)	12 000	5
Jugendliche ohne Schulbesuch	80 000	37
	218 000	100

Quelle: Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Fachserie I, Reihe 1.4: Ausländer 1981; Fachserie II, Reihe 2: Berufliches Schulwesen, 1981; Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), Amtliche Nachrichten, Nr. 5, 1983, eigene Berechnungen.

Die Übergänge gestalten sich für Deutsche gravierend anders als für Ausländer, und zwar vor allem wegen der schwächeren schulischen Leistungen der letzteren. Die Unterschiede kommen nicht bei den Ausbildungswünschen, sondern bei ihrer Realisierung zutage. Nach einer Untersuchung des IAB³ bei Schulabgängern der 9. Klasse der Hauptschule im Jahr 1977 wollten 70% der deutschen und auch der ausländischen Jugendlichen eine betriebliche Berufsausbildung beginnen. Einen entsprechenden Ausbildungsplatz erhielten 51% der deutschen, aber nur 36% der ausländischen Hauptschüler. Ausländische Hauptschüler gingen dreimal so häufig direkt in eine Erwerbstätigkeit wie deutsche Jugendliche (10 zu 3%), und ein doppelter Anteil von Ausländern wie von Deutschen besucht eine nur einjährige berufliche Grundbildung (15 zu 8%). Schließlich ist der Anteil der ausländischen Jugendlichen ohne Ausbildungs- und Arbeitsplatz sechsmal so hoch wie derjenige der deutschen Jugendlichen (12 zu 2%).

Das Bundesinstitut für Berufsbildung ist in einer Längsschnittuntersuchung⁴ der Frage des Verbleibs von Absolventen berufsvorbereitender Maßnahmen 1980 nachgegangen.

In den Jahren 1980 bis 1982 waren jeweils etwa 8% der Teilnehmer an den Förderlehrgängen der Bundesanstalt für Arbeit und 20% an dem schulischen Berufsvorbereitungsjahr Ausländer. Im Durchschnitt dieser Jahre nahmen etwa 12 000 Ausländer pro Jahr an diesen Maßnahmen teil. Hinzu kamen seit Oktober 1980 die Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialer Eingliederung junger Ausländer, die sogenannten MBSE-Maßnahmen (s. unten).

² Für 1983 hat sich die Zahl der ausländischen Auszubildenden laut Beschäftigtenstatistik (30.6.1983) auf 44 000 erhöht. Damit erhöht sich der Anteil der ausländischen Auszubildenden an 15- bis 18jährigen Ausländern auf 21%.

³ Ausländische Jugendliche (Teil I), in: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 7/1980.

⁴ WESTHOFF, G.: Ausbildungs- und Berufswege von Jugendlichen nach der Berufsvorbereitung, in: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 61. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung 1983.

Im Gegensatz zu den Hauptschulabgängern weichen die Übergangswünsche nach Abschluß der Berufsvorbereitung von Ausländern sehr stark von denen der Deutschen ab: 61% der Deutschen, aber nur 29% der Ausländer wollten 1980 nach Abschluß der Berufsvorbereitung in eine Lehre gehen. Auch bei der Realisierung dieses stark reduzierten Wunsches schneiden Ausländer im Vergleich zu Deutschen schlechter ab: Im gleichen Jahr, in dem der Abschluß der Berufsvorbereitung war, konnte nur ein Drittel der Ausländer (Deutsche: 69%) den Wunsch nach einer betrieblichen Berufsausbildung realisieren; ein Jahr danach belief sich die „kumulierte“ Realisierungsquote von Ausländern auf 76%, die von Deutschen auf 84%.

Tabelle 3: Verbleib der Absolventen der Berufsvorbereitung des Jahrgangs 1980 (in Prozent)

Verbleib im Herbst 1981 (1980)	Deutsche	Ausländer
Lehre	51 (42)	22 (10)
Schule (BGJ, BFS u. a.)	6 (12)	9 (19)
Arbeitsplatz	28 (29)	55 (35)
Ohne Ausbildung/ohne Arbeit	15 (17)	20 (36)
Insgesamt	100 (100)	100 (100)

Quelle: WESTHOFF, G., a. a. O. S. 9.

Hervorgehoben werden soll noch das Ergebnis von Unversorgten, d. h. derer, die nach Abschluß der Berufsvorbereitung ohne Ausbildung und auch ohne Arbeit blieben. Im Abgangsjahr waren 36% der Ausländer und 17% der Deutschen unversorgt geblieben. Ein Jahr danach hat sich die Lage für die Ausländer merklich gebessert und der Abstand zu den Deutschen sich wesentlich verringert (20% gegenüber 15%). Allerdings bedeutet der (gestiegene) Übergang in die Erwerbstätigkeit ohne Ausbildung den Übergang in den Status eines Ungelernten und damit keine dauerhafte Verbesserung.

Bereits genannt worden sind die seit 1980 eingeführten MBSE-Maßnahmen, die sich an junge Ausländer mit Sprach- und Bildungsdefiziten richten. Das ist vor allem die Gruppe der „Seiteneinsteiger“. Über 90% der Teilnehmer sind Türken, zu vier Fünftel Männer. Die Maßnahmen sollen vorrangig zur Aufnahme einer Berufsausbildung befähigen. Gleichzeitig erwirbt man nach zehnmonatigem regelmäßigem Besuch der Lehrgänge einen Anspruch auf Erteilung einer Arbeitserlaubnis. Diese Doppelfunktion ist mit ein Grund für den bisher geringen Erfolg dieser Maßnahme. Die überwiegende Mehrheit der ausländischen Jugendlichen, die im „fortgeschrittenen“ Jugendalter in die Bundesrepublik einreist, ist weder von den Sprachkenntnissen noch von den Bildungsvoraussetzungen her in der Lage, innerhalb eines Jahres auf die Ausbildung vorbereitet zu werden.

Angeichts der jüngsten Erfahrungen muß man diese Aussage etwas revidieren bzw. die Gruppe der „Seiteneinsteiger“ differenzierter betrachten. Die an den vom Bundesinstitut für Berufsbildung betreuten Modellversuchen⁵ beteiligten späteingereisten jungen Tür-

5 Berufsbildung ausländischer Jugendlicher: Ausbildungsbegleitende Stütz- und Förderungsangebote – Zwischenbilanz aus Modellversuchen – Heft 21 der Reihe Modellversuche zur beruflichen Bildung (Hrsg.), Bundesinstitut für Berufsbildung 1984.

ken haben wesentlich geringere schulische Defizite als landläufig erwartet. Zwischen türkischen Jugendlichen mit langjährigem Aufenthalt und Schulabschluß in der Bundesrepublik Deutschland und denen mit höchstens dreijährigem Aufenthalt und Schulabschluß in der Türkei bestehen weder hinsichtlich ihrer Gemeinsprachkenntnisse zu Beginn der Berufsausbildung noch ihrer Lernfähigkeit während der Ausbildung nennenswerte Niveau- und Leistungsunterschiede. Demgegenüber haben Jugendliche, die als 7- bis 12jährige Kinder einreisten, und die Schule sowohl im Herkunftsland als auch in der Bundesrepublik Deutschland unvollständig und meist ohne Abschluß besuchten, die größten Schwierigkeiten. Für die Entwicklung der Sprache und für den Erfolg in der Berufsausbildung ist weniger die Verweildauer ausschlaggebend als vielmehr das Erreichen eines Schulabschlusses.

Dieses etwas differenziertere Bild von „Seiteneinsteigern“ ändert nichts an der Tatsache, daß ihre Mehrzahl von berufsvorbereitenden Maßnahmen lediglich zur schnelleren Erreichung der Arbeitserlaubnis besucht. Die Daten über den Verbleib ehemaliger Teilnehmer bedürfen keines Kommentars. Von den Teilnehmern an MBSE-Maßnahmen 1981/82 mündeten 15% in eine betriebliche, 4% in eine schulische Ausbildung und weitere 23% in eine Arbeitsstelle ein. Der Rest von 60% war im gleichen Jahr noch nicht untergebracht oder „verschwand“ vom Arbeitsmarkt. Diese Erfahrungen führten 1982 dazu, daß an MBSE-Maßnahmen nur noch Ausländer teilnehmen können, die über Grundkenntnisse der deutschen Sprache verfügen. Als Folge dieser Regelung ist die Zahl der Kursteilnehmer von 14700 (1980/81) auf 9500 (1982/83) zurückgegangen. Die gegenteilige Entwicklung wäre dagegen wünschenswert. Auch ist die Trennung der Sprachkurse – drei- bis viermonatige Intensivkurse – von den berufsvorbereitenden Maßnahmen umstritten.

Nach der Einführung der Sprachvoraussetzungen geht die Bundesregierung davon aus, daß etwa 15000 Plätze für die MBSE-Lehrgänge ausreichend seien. Dies mag langfristig, wenn die Zuzüge im berufsschulpflichtigen Alter nicht wieder ansteigen, den Bedarf decken, nicht dagegen kurzfristig. Für die Bedarfsdeckung der etwa 80000 ausländischen Jugendlichen im berufsschulpflichtigen Alter, die heute weder in den Schul- noch in den Berufsbildungsstatistiken auftauchen und daher auch ohne jegliche berufliche Qualifizierung sind, müssen Überbrückungsmaßnahmen ergriffen werden, die erheblich mehr als 15000 Plätze umfassen müßten.

3. Berufsausbildung

Die Ausbildungsbereitschaft der ausländischen Jugendlichen ist gewachsen: Innerhalb von zwei Jahren verdoppelte sich die Anzahl der ausländischen Bewerber um einen Ausbildungsplatz bei den Arbeitsämtern (Anstieg bei den Deutschen um 36%); 1983 haben sich 32500 ausländische Jugendliche um einen Ausbildungsplatz beworben. Allerdings weist die nach wie vor geringe Zahl von Ausländern in beruflicher Ausbildung von 44000 im Jahr 1983 (1982: 39000)⁶ darauf hin, daß nur relativ wenige ihren Ausbildungswunsch realisieren können.

⁶ Jeweils zum 30.6. nach der Beschäftigtenstatistik der Bundesanstalt für Arbeit für sozialversicherungspflichtige Beschäftigte in beruflicher Ausbildung.

Umgerechnet auf „Jahresbasis“ münden etwa 15000 bis 16000 junge Ausländer pro Jahr heute in eine betriebliche Berufsausbildung ein, das sind, wie bereits angeführt, lediglich 20% eines Altersjahrgangs.

Die wesentlichen Unterschiede zwischen Deutschen und Ausländern in der Berufsausbildung bestehen in der Beteiligung der Frauen (Frauenanteil bei den Deutschen 44%, bei den Ausländern 39%) und in der überragenden Bedeutung der gewerblichen Berufe für die Ausländer (Ausländer werden zu 71% im gewerblichen Bereich ausgebildet, bei den Deutschen sind es nur 55%⁷). Die Zunahme der Anzahl der ausländischen Auszubildenden in den letzten Jahren ist ausschließlich auf die Steigerung der Ausbildungsverträge in gewerblichen Berufen zurückzuführen. Die überragende Bedeutung der gewerblich-technischen Berufe gilt auch für die Ausbildung von ausländischen Frauen: von den 13200 ausländischen Frauen in der Berufsausbildung 1982 wurden 47% in solchen Berufen ausgebildet (von den insgesamt 650000 weiblichen Auszubildenden 1982 nur jede vierte).

Es ist nicht genau bekannt, in welchen Betrieben Ausländer überwiegend ausgebildet werden. Es gibt Hinweise dafür, daß türkische Jugendliche überwiegend in Großbetrieben, Italiener, Jugoslawen und Spanier eher in Klein- und Mittelbetrieben ausgebildet werden.

Zur Förderung der Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher dienen zwei Programme der Bundesregierung. Das im Jahr 1980 beschlossene und 1982 stark erweiterte Programm für die Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen soll unter anderem auch jungen Ausländern, die trotz der Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme keinen Ausbildungsplatz finden konnten, eine Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen ermöglichen. Das andere Programm betrifft Modellversuche des BMBW zur Förderung der Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher in anerkannten Ausbildungsberufen, das vom Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt und wissenschaftlich begleitet wird. In den Modellvorhaben werden Mittel und zusätzliche Hilfen zur

- Motivation und Information der ausländischen Jugendlichen,
- zusätzlich erforderlichen ausbildungsbegleitenden Förderung der Jugendlichen,
- sozialpädagogischen Begleitung,
- Fortbildung der Ausbilder und der Sozialpädagogen,
- Kooperation von Betrieben, vor allem von Klein- und Mittelbetrieben

erprobt. An den Modellen beteiligten sich bisher etwa 170 Betriebe; 1982/83 wurden in den Modellvorhaben 850 junge Ausländer ausgebildet.

4. Übergang in die Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit

Bereits erwähnt wurde, daß wegen Mangel an Ausbildungsplätzen bzw. der oft unzureichenden Voraussetzungen seitens der Ausländer, dreimal soviel ausländische Jugendliche direkt nach Abgang von der Schule in eine Erwerbstätigkeit einmünden als Deutsche. Sie sind ganz überwiegend als Ungelernte tätig und haben in der Regel „unstable“ Beschäftigungsverhältnisse. Dies spiegelt sich in der hohen Arbeitslosigkeit der ausländischen Jugendlichen wider. Während der Anteil der Ausländer an der 15- bis 20jährigen Wohnbevölkerung 7,5% beträgt, war der Anteil der Ausländer an arbeitslosen Jugendlichen unter 20 Jahren Ende September 1983 16%, d.h. mehr als doppelt so hoch. Diese

7 1982.

Angaben spiegeln aber nur unvollständig die bestehenden Unterschiede wider: Während bei den Deutschen ein hoher Anteil in diesem Alter (rund 24% der 16- bis unter 19jährigen) eine weiterführende Schule (Gymnasium/Fachoberschule) besucht, ist dieser Anteil bei den Ausländern vernachlässigbar gering. Hinzu kommt, daß die Dunkelziffer der nicht gemeldeten Arbeitslosen bei den Ausländern wesentlich höher liegen dürfte als bei den Deutschen. Schätzungsweise dürfte der Anteil der (erwerbssuchenden) Ausländer ohne Beschäftigung unter 20 Jahren im September 1983 in der Größenordnung von 40% gelegen haben, bei Deutschen dagegen bei 15% (die Arbeitslosenquote der unter 20jährigen, d.h. die „registrierte“ Jugendarbeitslosigkeit, betrug dagegen 9,7% im September 1983⁸).

Auch mit abgeschlossener Berufsausbildung sind Ausländer von der Arbeitslosigkeit relativ stärker als die Deutschen betroffen. Während von den Deutschen jeder zehnte nach Abschluß der Berufsausbildung vom Ausbildungsbetrieb nicht übernommen und daher arbeitslos geworden ist, erleidet von den jungen ausländischen Fachkräften jeder siebente dieses Schicksal (63000 Deutsche und 2000 Ausländer wurden Ende September 1983 als Arbeitslose, die vorher eine betriebliche Berufsausbildung abgeschlossen haben, registriert).

Die Integration junger Ausländer in das Beschäftigungssystem wird in den kommenden Jahren trotz konjunktureller Erholung eher erschwert als erleichtert. Die gesamte Dekade der 80er Jahre ist gekennzeichnet durch ein starkes Auseinanderklaffen zwischen den Erwerbspersonenzugängen aus dem Bildungswesen und den altersspezifischen Abgängen aus der Beschäftigung. Allein in der Zeit von 1982 bis 1990 drängen etwa 650000 zusätzliche deutsche Erwerbspersonen aus den geburtenstarken Jahrgängen auf den Arbeitsmarkt. Nach Schätzung des IAB würde selbst ohne weitere Nettozuwanderung aus dem Ausland, d.h. beim Wanderungssaldo von Null, die Zahl der ausländischen Erwerbspersonen in der gleichen Zeit um 250000 wachsen. Unter Berücksichtigung der zur Zeit hohen Zahl von Arbeitslosen müßten daher in den kommenden Jahren zur Erreichung der Vollbeschäftigung rund 3 Millionen Arbeitsplätze geschaffen werden. Dies dürfte kaum realisierbar sein, so daß mit einer anhaltenden Arbeitslosigkeit bis in die 90er Jahre zu rechnen ist. Davon dürfte eine Gruppe von jungen Ausländern besonders betroffen sein, das sind die „Zusteiger“ mit fehlenden deutschen Schulabschlüssen, fehlender Berufsausbildung und mangelnder Berufserfahrung. Diese Gruppe nicht in eine aussichtslose Selbstisolation abgleiten zu lassen, sondern sie in Bildungs- und Beschäftigungssysteme zu integrieren, muß eine der vordringlichsten Aufgaben der Ausländerpolitik, trotz der erschwerten Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt, in den kommenden Jahren sein. „Zukünftige Schwerpunktaufgabe der Ausländerpolitik muß die soziale Integration der zweiten und dritten Ausländergeneration sein. Die besonderen Integrationsdefizite bei ausländischen Kindern und Jugendlichen, das Heranwachsen mit zwei Kulturen, aber auch bei Kindern und Jugendlichen gegebene Möglichkeit, individuelle wie soziale Handlungsfähigkeit gestalten zu können, verlangen diese Ausrichtung“ (aus: Beschlüsse der Bundesregierung vom 19. 3. 1980 zur Weiterentwicklung der Ausländerpolitik).

⁸ Im Juni 1982 gab es 1730000 deutsche und 95000 ausländische sozialversicherungspflichtige Beschäftigte unter 20 Jahren. Die Arbeitslosenzahl vom September 1982 lautete 161700 zu 33100; aufgrund dieser Daten ergibt sich eine Arbeitslosenquote von 8,6% für deutsche Jugendliche und 25,8% für ausländische Jugendliche.

Literatur

- ALEX, L.: Jugendarbeitslosigkeit aus bildungspolitischer Sicht. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1983.
- DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Berufsbildungsbericht (verschiedene Jahrgänge.)
- GRAVALAS, B./BRAUN, F.: Die beruflichen und sozialen Chancen ausländischer Jugendlicher – Integration oder Segregation –. Deutsches Jugendinstitut, München 1982.
- INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG DER BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.): Ausländische Jugendliche. Teil I und II. In: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 7 und 8, Nürnberg 1980.
- SCHWEIKERT, K.: Berufsausbildungssituation der ausländischen Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland. DEDEFOP, Berlin 1983.

Anschrift des Autors:

Dr. Laszlo Alex, Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31

Pädagogische Probleme in der Berufsorientierung türkischer Jugendlicher

Eine Analyse von Sprache und kulturellen Codes im Übergang von der Schule in die Berufsbildung

Der Übergang von der Schule in den Beruf, in die Arbeit oder Arbeitslosigkeit wird meist als ein strukturelles Problem dargestellt, da der Mangel an Ausbildungsplätzen und die Struktur des Arbeitsmarkts zusammen mit einer negativen bis zurückhaltenden Haltung der Betriebe die wichtigsten Ursachen für die erschreckend niedrigen Ausbildungsquoten¹ bei ausländischen Jugendlichen darstellen. Im Konkurrenzkampf um Ausbildungsplätze sind die ausländischen Jugendlichen die Verlierer. Dennoch wird dieses strukturelle Problem als individuelles erlebt und zum pädagogischen Problem, wenn Lehrer ihre Schüler auf die Berufswahl vorbereiten, ihnen Qualifikationen bescheinigen und sie an andere Bildungsinstitutionen überweisen, wenn Schüler um Rat und Hilfe für ihre berufliche Zukunft nachfragen, wenn Eltern resignieren und die Schuld bei ihren Kindern sehen, die hochgesteckte Zukunftspläne nicht erreichen.

Problemfelder

Es sind im wesentlichen vier Problemfelder, die im Laufe des Übergangsprozesses unterschiedliches Gewicht gewinnen: das der Qualifizierung, das der Berufsorientierung, das der Vermittlung und schließlich das der psychischen Verarbeitung der gesamten Übergangssituation. Für ausländische Jugendliche scheint der Qualifikationsbereich der wesentlichste zu sein. So diagnostiziert H. HERRMANN (Referentin am Institut der Deutschen Wirtschaft): „Ursächlich (für die negative Lage ausländischer Jugendlicher beim Start in den Beruf, U.N.) sind Defizite im Bildungs- und Sprachbereich, aber auch allgemeine Sozialisationsdefizite und Akkulturationsrückstände“ (HERRMANN/WEISS 1983, S. 21). Sie bestätigt, daß auch heute noch gilt, was BOOS-NÜNNING (in: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, 1980, S. 226) bereits 1979 feststellte, daß nämlich nur *der* ausländische Jugendliche Chancen in einer betrieblichen Ausbildung hat, der angepaßt und lernfähig ist, auf den keine Rücksicht genommen werden muß, im Gegenteil, der oft zu den besten zählt. Es reicht für einen türkischen Schüler also nicht aus, so gut wie ein deutscher zu sein, er muß besser sein. Die Qualifikationshürde hat verschiedene Konsequenzen: Das Berufsspektrum wird eingegrenzt auf solche Berufe, die wenig schriftliches Deutsch erfordern (für Mädchen entfällt der Bereich der Büroberufe nahezu völlig) und auf solche Berufe, in denen ein hoher Ausbildungsüberschuß besteht (Bäcker/Konditor, Maler).

1 Vor allem der Mittel- und Kleinbetriebe. Nach einer Untersuchung in Niedersachsen bei 2831 Betrieben erklärten sich nur 23 % bereit, ausländische Jugendliche auszubilden; nur 10 % bildeten tatsächlich aus (Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH, 1983, S. 1).

Die Jugendlichen und ihre Eltern selbst schätzen ihr Qualifikationsniveau mit Erreichen des Hauptschulabschlusses hoch ein. Gemessen an der Gruppe der gleichaltrigen Ausländer ist diese Einschätzung richtig, denn die Zahl der ausländischen Schüler mit Hauptschulabschluß entspricht etwa dem Anteil deutscher Kinder in Gymnasien (bei ca. 40%), und gemessen am formalen Bildungsniveau der Elterngeneration sind die Kinder ebenfalls hoch qualifiziert. Dennoch ist der Hauptschulabschluß zwar notwendige, aber doch nur Minimalvoraussetzung für eine Ausbildungsstelle.

Zweifel an der Aussagekraft von Zeugnissen und ein Überangebot an Bewerbern haben Einstellungstests zu einer neuen Hürde für ausländische Schüler werden lassen. Wie sinnvoll ist es, als Berufswahlvorbereitung Schüler im Ausfüllen solcher Tests zu trainieren?

Für Schüler ohne formale Qualifikation werden „Maßnahmen“ eingerichtet, die ihnen die Startchancen verbessern sollen: MSBE (Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und Sozialen Eingliederung), G-3-Lehrgänge usw. Dadurch kann sich beim Schüler der Eindruck verstärken, er trage individuelle Schuld (oder seine Eltern, die ihn nach Deutschland geholt haben) am Mißerfolg. Kurse, die offen als Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit aus Lehrstellenmangel eingerichtet werden, sind noch selten: G-1-Lehrgänge, überbetriebliche Ausbildungen etc.

Auf die Bedeutung der Sprachbildung im pädagogischen Problemfeld „Qualifikation“ werden wir später noch genauer eingehen. Anzumerken bleibt, daß auch mit Erhöhung der Qualifikation die Ausbildungsquote nur geringfügig gestiegen ist (Boos-NÜNNING 1983, S. 25) und für ausländische Jugendliche dasselbe gilt wie für Mädchen: die verlangten Eingangsqualifikationen erhöhen sich mit dem Angebot an Qualifikationen².

Das Problemfeld „Berufsorientierung“ wird in der Schule verhältnismäßig spät aufgegriffen, etwa Anfang des neunten Schuljahres, oft erst nach dem Betriebspraktikum. Schüler, die nicht bis in diese Klasse vordringen oder die in Vorbereitungsklassen gehen, erhalten oft überhaupt keinen Berufswahlunterricht. Angesichts des kulturellen Gehalts der Berufsorientierung, der sozialen und rechtlichen Situation ausländischer Schüler und des völlig undurchsichtigen Gewirrs von Maßnahmen und Berufsbildungsmöglichkeiten mit allen enthaltenen Sackgassen, ist die Bedeutung des Problems „Berufsorientierung“ groß. Kulturspezifische Orientierungen bestehen auf türkischer Seite ebenso wie auf deutscher Seite. So fassen die türkischen Familien die Berufswahl ihrer Kinder nicht als Ablöseprozeß aus der Familie auf, während deutsche Lehrer sie als Teil einer Selbständigkeitserziehung betrachten. Die Bewertung von Berufen unterliegt einer kulturspezifischen Prägung, ebenso sind die Zukunftsorientierungen durch die unsichere Migrantensituation mitbestimmt und deshalb vage oder schwankend. Die rechtliche Situation ausländischer Schüler macht berufliche Entscheidungen unter Umständen zu Entscheidungen über weitere Aufenthaltserlaubnis oder zwangsweise Rückkehr bei Arbeitslosigkeit. Ein Jugendlicher von 17 Jahren kann gezwungen sein, eine Arbeitsstelle anzunehmen, weil ihm keine Zeit zur Suche nach Ausbildung bleibt, wenn er eine Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis braucht.

2 Daß die Qualifikationshürde auch zum Alibi-Argument werden kann, zeigt die bereits zitierte Niedersächsische Untersuchung. Danach waren 45% der Betriebe nicht gewillt, ausländische Jugendliche auszubilden, „weil es sowieso ein Überangebot an deutschen Lehrstellenbewerbern gibt“ (Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH, 1983, S. 6).

Die Berufsorientierung steht daher in engem Zusammenhang mit dem dritten Problemkreis, dem der Hilfe bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz, dem Platz in einer Schule oder einer Maßnahme. Es ist umstritten, ob es sich bei der Vermittlung überhaupt um eine Pädagogenaufgabe handelt, die Berufsberatung achtet zumindest sorgfältig auf ihre Beteiligung, ist jedoch in den meisten Fällen dankbar für Kooperationsangebote von seiten der Schulen.

Das vierte Problemfeld ist die psychische Verarbeitung der Übergangssituation selbst, namentlich der Frustrationen, Zumutungen und Anforderungen, die während dieses mehrere Jahre dauernden Prozesses auf den Jugendlichen einwirken. Er muß in neuartigen Situationen handeln und sie für sich nutzbar machen, Informationsmaterial lesen, hören oder beschaffen, mit offiziellen Behördenvertretern sprechen, Wünsche und Hoffnungen in der Öffentlichkeit von Schule oder Arbeitsamt formulieren, Vorstellungsgespräche mit Arbeitgebern führen, Bewerbungen und einen Lebenslauf schreiben, Tests absolvieren. Wenn Lehrstellenbewerber heute 50 und mehr Bewerbungen abschicken und kaum Antwort erhalten, sind diese Ablehnungen besonders schwer zu verkraften für Jugendliche, die ständig aufgrund ihrer Nationalität – also eines Persönlichkeitsmerkmals, das nicht veränderbar ist – Sonderbehandlungen und Diskriminierungen erleben. Die daraus entstehende Empfindlichkeit läßt früher resignieren.

Beratung als pädagogische Aufgabe

Die Tätigkeitsfelder von Lehrern entsprechen nicht genau diesen vier Problemfeldern, sie überlappen sie oder durchziehen sie. Im folgenden wird das Tätigkeitsfeld der Beratung herausgegriffen und bewußt abgegrenzt von dem des Unterrichtens, dem ebenso Bedeutung bei der Berufswahlvorbereitung zukommt. Wir wollen die pädagogische Aufgabe der Beratung am Beispiel eines Beratungsmodells, das von der „Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher“ (RAA) in Oberhausen entwickelt wurde, diskutieren. Unsere Analyse bezieht sich auf den Film „Beraten – Vermitteln“, der im Auftrag des INSTITUTS FÜR FILM UND BILD, FWU-München, hergestellt wurde. Das Modell „Übergangsberatung“ meint die pädagogische Betreuung von ausländischen Jugendlichen beim Übergang von der Schule (Hauptschule, Berufsschule und gelegentlich auch berufsorientierenden Maßnahmen) in die nächste Institution auf dem Weg zum Beschäftigungsverhältnis.

Übergangsberatung umfaßt also ein ganzes System von Beratungsschritten, dessen Hauptfunktionen erstens die Koordination zwischen traditionellen Ratgebern (Klassenlehrer, Berater des Arbeitsamts und Eltern) und solchen Informationsträgern, die sonst gewöhnlich nicht vor dem Übergang mit den Jugendlichen in Berührung kommen (Berufsschullehrer, Mitarbeiter in Maßnahmen), jedoch spezifischen Sachverstand haben; zweitens die Sicherung der Kommunikationsmöglichkeit aller Beteiligten miteinander. Damit sind sowohl verschiedene Maßnahmen zur Überwindung von Sprachbarrieren gemeint – etwa durch Teilnahme eines türkischen Mitarbeiters der RAA, Einsatz zweisprachiger und muttersprachlicher Beratungsmedien etc. – als auch die Vermittlung bei ethnozentrisch bedingten Mißverständnissen, Interpretationshilfe und auch Parteinahme in Konflikten. Die einzelnen Schritte des Verfahrens sind folgende³:

3 Vgl. auch die Darstellung von WECKWERTH, R.: Berufswahlvorbereitung für ausländische Jugendliche. In: Ausländer in Schule und Weiterbildung. INFO 7 (1983), S. 27–31.

1. Zunächst werden zu Schuljahresbeginn all die Schüler ermittelt, die neun oder zehn Jahre ihre allgemeinbildende Vollzeitschulpflicht in der Heimat und in Deutschland am Ende des Schuljahres vollendet haben werden. Diese Schüler verteilen sich auf alle Schuljahre der Hauptschule, auf Regel- und Vorbereitungsklassen und auf das Berufsvorbereitungsjahr der Berufsschulen. Die Namen der Schüler werden in Listen erfaßt, und es werden ihre genaue Schullaufbahn und ihre schulischen/beruflichen Wünsche, soweit bekannt, eingetragen.
2. Der nächste Schritt sind deshalb Einzelgespräche mit Kollegen, in deren Klassen solche Schüler sind, um deren Einschätzung der Situation nachzufragen.
3. Die eigentliche Beratung, zunächst der Schüler: Sie werden aus den Klassen zusammengeholt und in türkischen und deutschen Gesprächsteilen informiert. Daran schließen sich Einzelgespräche in der Gruppe an.
4. Es folgt eine Elternversammlung oder auch Einzelgespräche mit Eltern (als Hausbesuche oder in der Schule), bei denen anhand von Einzelfällen die Beratung der Schüler zusammen mit ihren Eltern fortgeführt wird. Hieran nehmen Berater des Arbeitsamts und Vertreter aufnehmender Institutionen, z. B. Berufsschullehrer, teil.
5. Die Daten einzelner Schüler werden – mit deren Einwilligung – ans Arbeitsamt weitergeleitet, wenn eine weitere Einzelberatung notwendig ist (sie ist z. B. Voraussetzung für die Aufnahme in Maßnahmen des Arbeitsamts wie MBSE oder G-3-Lehrgänge).

Möglich ist dieses Beratungssystem nur, weil Lehrer dafür Zeit erhalten in Form von Unterrichtsbe-freiung für Mitarbeit in der RAA sowie durch die Kompetenz und das Zurverfügungstehen von RAA-Mitarbeitern.

Die RAA-Oberhausen formuliert als Ziel der Übergangsberatung, daß die „in erster Linie dazu führen soll, Schüler, die eine Chance haben, an der Schule, die sie zur Zeit besuchen, noch einen Schulabschluß zu erreichen, zu ermutigen, diesen Abschluß anzustreben, sie über das duale Ausbildungssystem, den Unterschied zwischen Arbeits- und Ausbildungs-stelle und die Gefahren des Zusammenhangs: Arbeitslosigkeit und ausländerrechtliche Folgen zu informieren“ (WECKWERTH 1983, S. 27). Denen, die keine Möglichkeit zum Erreichen des Hauptschulabschlusses mehr haben, soll ein sinnvoller Weg durch den Dschungel der Maßnahmen gewiesen werden.

730 ausländische Schüler im Entlaßalter hatte Oberhausen im letzten Schuljahr (1982/83), 572 davon wurden auf diese Weise in 27 Sitzungen beraten. 45% verblieben in Schulen oder gingen in andere Schulen über, 11% wurden in „Maßnahmen“ aufgenommen. 6 Jugendliche fanden eine Arbeitsstelle und 97 (= 13%) machen zur Zeit eine Ausbildung. Ein Viertel, genau 180 Schüler, blieb unversorgt oder man weiß nichts über ihren Verbleib; sie haben die Berufsschule, G-3-Lehrgänge oder Maßnahmen verlassen.

So lückenlos, wie es zunächst den Anschein hat, ist das System also nicht – soweit es die Berufsschulen betrifft –, und es zeigt sich hierbei deutlich, daß durch Beratung keine Ausbildungsplätze geschaffen werden können; das strukturelle Problem besteht weiter. Aber auch eine andere Zahl ist wichtig: Von den 416 Hauptschülern konnten 208, genau die Hälfte, in ihrer Schule bleiben. Sie hatten also noch eine Chance auf den Hauptschul-abschluß, die sie ohne die Beratung vielleicht nicht hätten nutzen können. Übergangsbera-tung für ausländische Schüler leistet eine Erhöhung der Hauptschulabschlußquote, sorgt für kontinuierlichere, gezieltere Bildungsabläufe und Qualifikationsverbesserung. Sie verändert aber vor allem das Lehrerbewußtsein in Richtung auf solche Schüler, die keine „Normalschüler“ sind. Sie rückt Lehrern ins Bewußtsein, daß Schüler die Schule verlassen werden, die noch keinerlei berufliche Vorbereitung erfahren haben, weder ein Praktikum noch einen Vortrag vom Arbeitsamt. Übergangsberatung erhöht auch den Informations-

stand von Lehrern über die jeweils andere Schulform und im Idealfall auch den über Maßnahmen, Kurse und Ausbildungen außerhalb von Schulen.

Dialektik des Helfens

Das Konzept der Übergangsberatung geht davon aus, daß die Chancen ausländischer Jugendlicher verbessert werden müssen durch Eingriffe in den Orientierungs- und Beratungsprozeß, daß der Prozeß kontrolliert und kompetent gesteuert werden muß. Diesem Vorgehen steht die Ausrichtung am pädagogischen Ziel einer selbstverantworteten rationalen Berufswahl – wie es Berufswahlunterricht und die Berufsberatung der Arbeitsverwaltung intendieren – nahezu konträr gegenüber. Beteiligung am Berufsorientierungsprozeß bedeutet immer, sich einzulassen auf das Dilemma, einerseits helfen und andererseits Frustrationstoleranz beim Schüler bilden zu wollen, einerseits vermitteln und andererseits das Realitätsbewußtsein beim Schüler erhöhen zu wollen, einerseits sich am Ausbildungsmarkt orientieren zu müssen und andererseits die individuellen Orientierungen des Schülers und seiner Familie hoch zu bewerten. Wie groß ist die Gefahr des Paternalismus gegenüber der Gefahr der Chancenlosigkeit ohne diese Hilfe einzuschätzen?

Es steckt noch ein zweites Problem in diesem ersten. Hilfe im Berufswahlprozeß richtet sich im Selbstverständnis deutscher Lehrer und Berufsberater an den jugendlichen Berufswähler als Adressaten, es geht um seine Selbstverwirklichung, um Berufswahl nach individueller Neigung und Eignung, eingeschränkt durch den Arbeitsmarkt und seine begrenzten Ausbildungskapazitäten. Daß dies eine ethnozentrische Sicht der Berufswahl ist, ist längst nachgewiesen. Bei der beruflichen Zukunft eines ausländischen Jugendlichen handelt es sich um einen Teil der Familienzukunft. Die Familienberufswahl verläuft selbstverständlich nicht ohne Konflikte. Der häufigste Konflikt ist wohl der, daß die Eltern zu hohe Erwartungen in ihre Kinder setzen und die realistischere Sicht der Kinder nicht akzeptiert wird. Das bedeutet in der Konsequenz für das Problem des Helfens, daß der Adressat die Familie unter Berücksichtigung der dort gültigen Kommunikationslinien sein muß.

Divergenz der Interessen

Übergangsberatung hat sich als wesentlichstes Element zum Ziel gesetzt, Koordination zu leisten, durch die alle Beteiligten die Möglichkeit zur Kommunikation erhalten sollen. Deutlich wird diese Zielsetzung z. B. bei der Versammlung (Beratungsschritt 4) von Eltern, Schülern und Lehrern mit Vertretern von Arbeitsamt und Berufsschule. Im Film „Beraten – Vermitteln“ wird solch eine Szene mit *Gülizar* und ihren Eltern gezeigt. *Gülizar* besucht die Klasse 10, Typ A⁴, es ist ihr 11. Schulbesuchsjahr. Für das 10. Schuljahr der „Besseren“, Typ B, war sie nach Auskunft ihres Klassenlehrers aufgrund

4 In Nordrhein-Westfalen wird nach dem 9. Schuljahr der Hauptschulabschluß erteilt. Da das 10. Pflichtschuljahr besteht, gibt es an der Hauptschule 10. Klassen in zwei Typen: mit Typ A wird der Abschluß der Sekundarstufe I, d. h. keine weitere Qualifikationsstufe erreicht, mit Typ B wird die Fachoberschulreife bzw. bei einem bestimmten Leistungsdurchschnitt die gymnasiale Oberstufenreife erreicht.

ihres Leistungsbildes nicht geeignet. Der Klassenlehrer meint auch zu wissen, daß „Gülizar einen pflegerischen Beruf erlernen will (Pflegerin oder Krankenschwester)“, er schließt dies daraus, daß es ihr beim Praktikum im Krankenhaus gut gefallen hat. Bei der Schülerberatung bestätigt Gülizar diesen Wunsch, sie nennt die Berufe „Krankenschwester“ oder „Arzthelferin“; in der Elternversammlung werden daraus „Krankenschwester“ und „Krankenpflegehelferin“. Diesen letzten Beruf lehnt der Vater kategorisch ab: Der Helfer eines Helfers ist ein Hilfsarbeiter, das ist kein Ziel für seine Tochter, das ist keine Ausbildung! Wo liegen die Mißverständnisse und Interessen, die zu diesem Konflikt führen, der zum Schluß mit Lachen zugedeckt wird?

Transskript der Gesprächsszene während der Elternversammlung

Der deutsche Beratungslehrer, Herr B., wendet sich Familie T. zu:

Erklärung der Abkürzungen und Zeichen:

dL	:	deutscher Lehrer
dA	:	deutsche Berufsberaterin
dBl	:	deutsche Berufsschullehrerin
tL	:	türkische Lehrerin
tV	:	türkischer Vater (von Gülizar)
G	:	Gülizar
*	:	kurzes Innehalten
+	:	Pause
/	:	Selbst-Unterbrechen
<	:	Lauterwerden der Stimme
[:	Simultanzeichen
—	:	(unter der Zeile) betont
....	:	(über der Zeile) jede Silbe hervorgehoben
E	:	äh

- dL Familie Taş* E ja wie soll ich da anfangen* E die Gülizar möchte irgendetwas im* pflegerischen Bereich machen, also Arzthelferin* oder Krankenschwester, ich weiß nicht* Inwiefern haben Sie mit Ihrer Tochter zusammen überlegt, ob Sie das auch wollen* oder/+
- dA Darf ich mal einhaken?/+
- dL Ja+
- dA Für die Krankenschwester ist in der heutigen Zeit* die Fachoberschulreife erforderlich, um in die* als Krankenschwester die dreijährige Ausbildung durchlaufen zu können*. Für die Krankenpfleghelferin* genügt der Hauptschulabschluss+
- tL Sie kann das jetzt werden? Naeh der/
- dA Die Krankenpfleghelferin kann sie werden* mit Hauptschulabschluss* ja? Sie sehen schon daran, daß die Krankenschwester die höheren Anforderungen stellt+
- tL Ja* kann ich das mal kurz den Eltern erzählen+
- dA Ja ist vielleicht richtiger*
- tL E ((+ + +)) *E şimdi* Gülizar Hauptschulabschluss'u aldıktan sonra* E hemen hemşire okuluna
E *E jetzt*, nachdem Gülizar den Hauptschulabschluss bekommen hat, E kann (sie) nicht giremiyor* bir yıllık eğitimden sonra hemşire yardımcısı* olabiliyor yani
gleich in die Schwesternschule* Nach einem Jahr Ausbildung kann (sie) Schwesternhelferin* werden, hemşire,
hemşirenin sağkolu/hemşire doktorun sağkolu* also die rechte Hand der Krankenschwester/die Schwester ist die rechte Hand vom Arzt*, damit sie
olabilmek için E Fachoberschulreife denilen E o ayardaki diploma* olabilmek için E Fachoberschulreife E in dem Niveau Diplom*
Krankenschwester werden kann. E die sogenannte Fachoberschulreife E in dem Niveau Diplom*
tV şimdi alacağı Abschluss ne diploması
der Abschluss, den sie jetzt bekommt, was
tL şimdi alacağı Abschluss diplomasının denkliliğini bizim burada size*
Die Gleichwertigkeit des Abschlusses, den sie jetzt bekommt, es ist
tV oluyor?
für ein Diplom ist das?
tL vermemi yani/göstermemiz çok zor*
sehr schwer für uns, Ihnen dies hier zu geben/zu zeigen*
bu diplomanın Türkiye'de hangi
in welchen Schulen in der Türkei

tL	okulların/ dieses Diplom/	e'et ja
tV	hayır* Türkiye'de gerçekliği orda dursun* şimdi bu çocuk onuncu sınıfı okuyor Wein* die Anerkennung in der Türkei lass beiseite*, jetzt besucht dieses Kind	
tL	he/	evet ja
tV	burda* die zehnte Klasse* (noch) zehn Monate* Sie reden vom Abschluss*	burdan siz Abschluss 'tan bahsediyorsunuz*
tV	deminden beri adam yüzüstü cevap veremiyor* Seit vorhin kann der Mann keine offensichtliche Antwort geben*	bu Abschluss'u aldı bu adam Diesen Abschluss hat sie
tV	ondan sonra neden bir sene yardımcı işçi/oluyor da tekrar hemşire-Schwester yardımına gemacht, warum wird (sie) dann ein Jahr Hilfsarbeiter(in)/und dann wieder Hilfe der Schwester-	
tL	yardımcı işçi değil yanlış anlamayın* Kein Hilfsarbeiter, verstehen Sie (es) nicht falsch*	
tV	geçiyor* Schwester*	yardımcıdır Es ist Hilfs-
tL		E E
tV	Arzt mıdır* tätigkeit Arzt oder so*	ben alçıyım sende benim yanımda bulaşıcı* yardımcı demek budur* Ich bin Koch und du neben mir Abwäscher*, das ist Hilfskraft*
tL	hayır* yanlış anlamın/ Nein* du hast (es) falsch verstanden/ kısası* şimdi Kurtzgesagt* jetzt	bu konular ayrıca tartışla biliniir tabii* diese Themen können natürlich im einzelnen diskutiert werden*
tV		hayır nein
tL	bizim amacımız burada Gülizar okul'dan çıktıktan sonra <i>hangî</i> okullara gidebilir* Unsere Absicht hier ist, nachdem Gülizar aus der Schule kommt, in <i>welche</i> Schulen (sie) später gehen kann. hemşirelik okuluna gidebilmesi için <i>gerçek</i> hemşirelik okuluna gidebilmesi için iki sene Um zur Schwesternschule zu gehen, die <i>wirkliche</i> Schwesternschule zu gehen, muss sie zwei Jahre	

Fachoberschulreife'yi yapması lâzım* anlatmak istedigimiz bu/E/ Ich glaube, ich bin
die Fachoberschulreife machen* Was wir erzählen möchten ist das/E/

etwas überfordert*. E in meiner Rolle jetzt* E der Vater hat jetzt die Angst, daß die Wege für

tlL seine Tochter so irgendwie gesperrt ist. Also* er will, daß* er legt auf diese höhere* ja

Ausbildung Wert, und jetzt* vielleicht* müssen Sie erklären, was man* an Käthe-Kollwitz-Schule machen kann oder/

dB1 E* Gülizar* ich will nochmal nachhören* E* hast Du Dich im letzten Jahr bei der Käthe-Kollwitz-Schule schon angemeldet für die Berufsfachschule? Du
hast Dich nicht angemeldet* hm*

G nein

dB1 Gut* E* die Fachoberschulreife kannst Du bekommen in der Berufsfachschule für Ernährung und Hauswirtschaft*. Die Berufsfachschule dauert zwei Jahre,
und Du mußt am Ende dieser zwei Jahre eine Prüfung machen und bekommst dann die Fachoberschulreife*. Mit der Fachoberschulreife kannst Du danach
in eine Krankenpflegeschule gehen. +

dB Darf ich das noch ergänzen? Die E Fachoberschulreife ist jetzt kein Freibrief, daß Du unbedingt einen Ausbildungsplatz in einer Krankenschwesternschule
bekommst*, nicht? Ist die Vorbedingung, aber nicht jetzt unbedingt, daß Du es bekommst. Die schulischen Leistungen sind mit ausschlaggebend*. Das ist
ganz wichtig +

dB1 Gülizar*, das wird dann also ziemlich schwer für Dich werden +

G Ja, dann würde ich jetzt E* in Käthe-Kollwitz zwei Jahre E Hochfachschule machen, also wenn ich jetzt sagen wir mal Durchschnitt so 2 hab oder so, dann
würde ich die Schule weitermachen +

dB Dann würdest Du nicht Krankenschwester werden wollen, sondern weiter zur Schule gehen?

G ja

dB Dann würdest Du zum Abitur weitergehen wollen? Wenn Du die Qualifikation von der Käthe-Kollwitz-Schule bekommst, um zum Abitur* Du möchtest
studieren?

G ja

tV Ja besser* Papa arbeitet, Gülizar arbeitet* noch Zeit noch Zeit*. Papa arbeitet Gülizar weiter*
egal wo* noch zehn Jahre weiter* Papa kann bezahlen+ ((lachend))

dB Ja*, ja/

ja das muß man abwarten

dB Muß man abwarten*. Aber der nächste Schritt wäre* im Februar mit dem Zwischenzeugnis

tV ja ja +

dB der 10. Klasse Dich bei der Käthe-Kollwitz-Schule anmelden.

tV şu Ausbildung yapıyor* işlerinden az anladık işlere yeter*
Sie macht diese Ausbildung*. Wir verstehen wenig von Arbeiten, es reicht zum Arbeiten*

tL E* şimdi şöyle* boş ümitlere de kapılmamak lâzım* ja* E* ich möchte
E* es ist jetzt so.* (man) sollte nicht leeren Hoffnungen nachgehen* hm

tV bana zararları yok ((lachend))
Mir schaden Sie nicht

tL hier auch E auf die Türkei bezogen hier etwas sagen* auf türkisch vielleicht* şimdi şöyle

tL burada size başka bir konuyu ben hatırlatmak istedim* eğer Berufsfachschule 'yi bitirirde*
Ich wollte Sie hier an ein anderes Thema erinnern* Falls (sie) die Berufsfachschule beenden würde*

başarıyla bitirir* ve Gülizar E ordan şeyi diplomasını alabilirse* bu
mit Erfolg beenden würde* wenn Gülizar von dort (ein) E Abschluss erhalten würde* dies

Türkiye'de geçerli bunu ben biliyorum* Orada da bazı öğrenim dallarında E/öğrenimine devam
gilt in der Türkei dies weiss ich* auch dort kannst Du in einigen Lernbereichen E/Deine

edebilirsin+

Ausbildung weiterführen+

tV yo* herşeyi olarak biraz işbaşı yapabiliyor o kadar* onu ben de biliyorum+
ne* alles ingebriffen kann (sie) etwas arbeiten das ist alles* das weiss ich auch+

tL E şimdi o konuda biraz E şeyim ancak sorabiliriz yani* hangi* E
E jetzt bei dem Thema bin ich etwas E Dings eigentlich können wir also nur fragen* welche* E

tL imkanlar var onu sorabiliriz* so jetzt hab ich* E/

Möglichkeiten (es) gibt dies können wir fragen*

tV doğru
richtig
alles klar+

Erst mal alles klar+

Transkription nach dem Verfahren halbinterpretativer Arbeitstranskription von EHLICH/REHBEIN (1976)

In dieser Beratungssituation waren also beteiligt: *Gülizars* Klassenlehrer, der Beratungslehrer, die türkische Lehrerin, die Lehrerin der Berufsschule, die Beraterin des Arbeitsamts, *Gülizars* Vater, ihre Mutter und zuletzt sie selbst. In Institutionen gedacht waren abgebende Schule, aufnehmende Schule, Arbeitsverwaltung und Familie beteiligt, in Kulturen gedacht: deutsche Kultur und türkische Migrantenkultur. Auf beiden Ebenen, auf institutioneller wie auf kultureller, bestehen spezifische Interessen, die das kommunikative Verhalten der Beteiligten lenken und zu Divergenzen und Konflikten führen.

Institutionelle Interessen

Im Film⁵ sind sich Lehrer und Arbeitsamtsvertreterin sehr selbstverständlich, ohne Zweifel an der Richtigkeit solcher Kategorisierungen, einig, daß *Gülizars* Wunsch „Krankenschwester oder Arzthelferin“ gleichzusetzen ist mit dem Wunsch nach einer Tätigkeit im pflegerischen Bereich. Sie konstatieren „Neigung zu einem Berufsfeld“ als Wahlkriterium und reagieren beide institutionenspezifisch: Der Lehrer⁶ mit dem Argument:

„Wenn Du Krankenschwester werden willst, brauchst Du auf jeden Fall die Fachoberschulreife. Es bestehen mehrere Möglichkeiten, weißt Du darüber Bescheid?“

Gülizar weiß Bescheid, sie referiert. Die AA-Beraterin reagiert mit der Differenzierung der Berufsbilder nach Bildungsvoraussetzungen. Der Lehrer prüft *Gülizars* Wissen, ihre Rationalität, die Beraterin verteilt als Amtsperson Informationen über die Berufe und ihre Eingangsbedingungen. Beide stellen sich neutral dar, die Arbeitsamtsberaterin sogar ängstlich darauf bedacht, nicht verantwortlich gemacht zu werden für die Entscheidung, die eventuell auf ihre Information hin erfolgt:

„Darf ich das noch ergänzen. Die Fachoberschulreife ist jetzt kein Freibrief, daß Du unbedingt einen Ausbildungsplatz an einer Krankenschwesterschule bekommst!“

Das Interesse der Arbeitsamtsberatung ist es, möglichst genau, differenziert zu informieren, Entscheidungsvoraussetzungen zur Verfügung zu stellen, zu belehren (was in der Gestik besonders deutlich wird), aber nicht zu raten, schon gar nicht zu werten. Auch die Lehrerin der Berufsschule bemüht sich um Neutralität. Sie wirbt nicht für ihre Schule, sie weist auf Schulform, Prüfung und Anmeldung hin und wird nur einmal persönlich, als sie *Gülizar* warnt: „Das wird also ziemlich schwer für Dich!“

Alle drei übersehen *Gülizars* Hauptmotiv bei der Zukunftsplanung, das sie in Einklang mit ihrem Vater verfolgt. Auf eine kurze Formel gebracht lautet es unspezifisch: „weitere Bildung“. Sie drückt es in der Schülerberatung aus. Deutlicher sagt sie es dann noch, als sie bei guten Noten den „Wunschberuf“ Krankenschwester ablehnt und in diesem Fall das Abitur anstrebt. Der Vater unterstützt sie sofort. Häufig resultiert diese Bildungsorientierung bei türkischen Migrantenfamilien aus dem Wunsch, sozialen Aufstieg über Bildung

5 Im Film wird zwar eine echte Elternversammlung dokumentiert, dennoch sind Einflüsse auf die Situation durch die Aufnahme anzunehmen. So fühlte sich die türkische Lehrerin psychisch belastet und (politisch) kontrolliert, die Beraterin des Arbeitsamts sicher auch in erster Linie als Vertreterin ihres Amtes in der Öffentlichkeit. Dennoch halten wir die Ergebnisse unserer Analyse für gültig und auf „ungefilmte“ Wirklichkeit übertragbar, da es sich bei der Elternversammlung ihrem Charakter nach immer um eine öffentliche Veranstaltung handelt, bei der sich die Vertreter der Institutionen vor anderen Institutionen darstellen und gegenseitig kontrollieren.

6 In einer früheren Szene des Films, beim Einzelgespräch mit den Schülern (3. Beratungsschritt).

der Kinder zu erreichen, bei gleichzeitiger Fehleinschätzung der Bildungsbarrieren im Schulsystem der Bundesrepublik. Mehr als *Gülizars* Vater können die meisten Eltern auch nicht beitragen: „Papa arbeiten, *Gülizar* weiter, egal wo!“, d. h. die Erlaubnis geben und Bildung finanziell absichern. Bildung ist aber eng verbunden mit den Begriffen „Lesen“, „Lernen“, „Schule“, und vermutlich kommt die Einigung am Schluß der Szene nur deshalb zustande, weil *Gülizar* zur Berufsschule soll. Der Vater versteht darunter in erster Linie weitere Bildung, Lehrer und Arbeitsamt in erster Linie einen Schritt auf dem Weg zum Ausbildungsberuf im pflegerischen Bereich.

Kulturelle Interessen

An der Rolle der türkischen Lehrerin wird der Interessenkonflikt zwischen deutscher und Migrantengesellschaft deutlich: Der Vater, der sich diskriminiert fühlt durch das Ansinnen, seine Tochter solle „Helferin“ werden, was für ihn bedeutet, daß ihr der soziale Aufstieg verwehrt werden soll, spricht die Lehrerin als seine Interessenvertreterin an; er versucht, sie sozusagen auf seine Seite zu ziehen. Aber sie verweigert sich, reagiert „deutsch“, indem sie auf ihre Informantenrolle verweist.

Die Konstruktion der Beratungssituation bei der Elternversammlung führt offensichtlich zu einer scheinbaren Neutralität der Beratung, weil sich die Beratungsträger gegenseitig kontrollieren. Der richtige Eindruck der Eltern, auf der anderen Seite zu stehen, für die Kinder Rechte durchsetzen zu müssen, wird durch die doppelte Botschaft – „Wir wollen Ihnen helfen!“ – „Aber wir geben nur Informationen.“ – eher noch unterstützt, so daß keine gleichgewichtige Kommunikationssituation besteht. Die Rolle der türkischen Lehrerin ist als Bindeglied konstruiert und kann in Richtung auf Selbstbestimmung der Interessen wirken, wenn sie anders als im Beispielsfall gefüllt wird. Wie dies bei den psychischen Anforderungen an den Rollenträger überhaupt möglich ist, bleibt zu fragen.

Sprache und kulturelle Codes in der Berufswahlorientierung türkischer Jugendlicher

Am Beispiel der ersten Gesprächszüge in der Beratung von *Gülizars* Eltern wollen wir zeigen, welche Bedeutung die Zweisprachigkeit dieser Beratungssituation hat, wie sich dabei die „natürliche“ Zuordnung von einer Sprache zu einer Kultur auflöst und neue Zuordnungen überkreuz entstehen.

Drei Statements leiten die Beratung ein: deutscher Lehrer, deutsche Beraterin, türkische Lehrerin. Der deutsche Lehrer beginnt damit, daß er seine Kenntnis von *Gülizars* Berufswünschen bekundet, womit er auch die Unnötigkeit einer Gesprächsphase zur Erhebung von Zielvorstellungen und Voraussetzungen statuiert. Zugleich liefert er durch die Einordnung der beiden Berufswünsche unter den Oberbegriff „pflegerischer Bereich“ seine Interpretation dieser Wünsche, und schließlich signalisiert er durch die zögerliche Einleitung und Ausleitung seiner Feststellung („ja, wie soll ich da anfangen?“, „ich weiß nicht“) in verhüllender Weise, daß ein Dissens existiert. Daß er diesen Dissens nicht offen aussprechen möchte, zeigt der folgende Satz, der schon mit dem Fragewort „inwiefern“ übervorsichtig beginnt und dann in der Formulierung „ob Sie das auch wollen“ offenläßt, ob hier ein Meinungsunterschied zwischen Eltern und Tochter oder ein Unterschied zwischen geäußerter und wirklicher Meinung unterstellt werden soll. Die Frageform des

Satzes bringt weniger ein Informationsbedürfnis des Sprechers zum Ausdruck als vielmehr seine Zuwendung an die Eltern, doch jetzt das Wort zu ergreifen, damit das Gesprächsthema dialogisch weiterentwickelt werden könne: keine Frage also, sondern pädagogischer Impuls. Das widersprüchliche Rollenangebot mag erklären, warum der türkische Vater nicht sofort antwortet. Er hat ebenso wie Frau und Tochter mit gespannter Aufmerksamkeit zugehört; nur auf *Gülizars* Gesicht erscheint ein verlegenes Lächeln, als der Lehrer die Eltern fragt, inwiefern „Sie mit Ihrer Tochter zusammen überlegt“ haben – ein Zeichen für die mögliche Fremdheit dieser Vorstellung. Jedenfalls ergreift, bevor der Vater antworten kann, eine zweite Autorität das Wort: die Berufsberaterin. Ihren Beitrag bezeichnet sie als „Einhaken“, wobei nicht klar ist, ob sie diesen Ausdruck benutzt, um einen Einwand oder um eine Fortführung einzuleiten: Inhaltlich wird der Begriff der „Krankenschwester“ aufgegriffen und abgegrenzt, aber die kommunikativen Absichten des Vorredners werden abgeblockt, indem sie, den Äußerungsmöglichkeiten der Eltern noch weiter als der Lehrer vorausgreifend, erläutert, welcher Begriffsunterschied ihr hier wesentlich erscheint.

Der Lehrer wie die Beraterin sprechen deutsch, aber in Tonfall, Wortgebrauch und Stil kontrastieren ihre Beiträge im Sinne zweier recht verschiedener Ausprägungen dieser Sprache. Der Lehrer hat eine eher weiche und ruhige Intonation, die Beraterin spricht hart, laut und überdeutlich akzentuierend; sie signalisiert dadurch auf der Beziehungsebene, daß sie bei ihren Gesprächspartnern Einschränkungen in der Fähigkeit, ihr zu folgen, voraussetzt. Der deutsche Lehrer formuliert halb umgangssprachlich: „irgendwas im pflegerischen Bereich machen, also Arzthelferin oder Krankenschwester“; dagegen heißt es in der Sprache des Arbeitsamtes fachlich korrekt und grammatisch kompliziert: „um als Krankenschwester die dreijährige Ausbildung durchlaufen zu können“. Der deutsche Lehrer nimmt das Wort „Krankenschwester“ auf, wie *Gülizar* es gesagt hat, und ordnet es in seinen Oberbegriff ein; die Berufsberaterin dagegen verwendet das Wort in einem abstrakteren Sinne schon in der Wendung „als Krankenschwester die dreijährige Ausbildung durchlaufen“, noch deutlicher in dem Satz: „Sie sehen schon daran, daß die Krankenschwester die höheren Anforderungen stellt“, wo „Krankenschwester“ elliptisch anstelle von „Ausbildung zur Krankenschwester“ oder „Ausübung des Krankenschwesterberufes“ gebraucht wird; dieser verknappende Wortgebrauch ist ein typisches Kennzeichen von insider-Sprache, Berufsjargon in diesem Falle. Der deutsche Lehrer wendet sich persönlich an die Eltern und bezieht sich auf die persönlichen Berufswünsche der Tochter; die Berufsberaterin spricht im Stil eines Nachschlagewerkes, sie sagt nicht: „Wenn du Krankenschwester werden willst, mußt du erst mal weiter zur Schule gehen ...“, sondern: „Für die Krankenschwester ist in der heutigen Zeit die Fachoberschulreife erforderlich“.

Interessant ist der Zusatz „in der heutigen Zeit“, der nur verstanden werden kann als eine Wendung gegen überholte Vorstellungen, wohlgemerkt: deutscher Eltern oder Großeltern; ein Bezug auf mögliches Vorwissen türkischer Eltern wird nicht versucht, ja nicht einmal in Betracht gezogen; für die Beraterin sind die von ihr benutzten Fachbegriffe nicht erklärungsbedürftig. Der sachliche Stil der Berufsauskunft ist also nicht nur Widerspiegelung der Systematik beruflicher Möglichkeiten und ihrer Bildungsvoraussetzungen, sondern auch der Ausdruck naiver, d.h. nicht wahrgenommener und darum nicht reflexionsfähiger Ethnozentrik.

Die Spannungen in der Mimik und die rastlose Blickkontaktsuche zeigen jedoch, daß die Beraterin etwas von den Kommunikationsbarrieren spürt, die zwischen ihr und ihren

türkischen Gesprächspartnern stehen. Die türkische Lehrerin nutzt diese Unsicherheit, um sich über den Umweg einer Informationsfrage als Vermittlerin anzubieten. Sie wechselt die Sprache und spricht türkisch zu den Eltern.

Das schafft eine neue Kommunikationssituation, erkennbar daran, daß die türkischen Gesprächspartner erstmals Zeichen der Akzeptanz geben: durch kräftiges Lächeln und Nicken, das inhaltliche Zustimmung, aber auch Zufriedenheit über die Verständlichkeit dessen, was die Lehrerin sagt, ausdrücken. Insgesamt wird also durch die Sprachwahl auf der einen Seite und durch die außersprachlichen Mitteilungen auf der anderen Seite Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Situation signalisiert; die türkische Lehrerin wird von *Gülizars* Vater als Beratungsinstanz akzeptiert, mit ihr wird er sich nachher auseinandersetzen, nicht mit den Deutschen. Über die Sprachwahl hinaus signalisiert die türkische Lehrerin auch durch einzelne semantische Elemente ihrer Rede die Nähe zum Ansprechpartner:

„Hemşire yardımcısı olabiliyor yani hemşirenin sağkolu. Hemşire doktorun sağkolu.“
(Schwesternhelferin, das heißt die rechte Hand der Krankenschwester. Die Krankenschwester ist die rechte Hand des Arztes.)

Auch diese bildhafte Redeweise findet ausdrückliche Anerkennung, die sonst ganz zurückhaltende türkische Mutter reagiert darauf mit einem zustimmenden Kopfnicken.

Was aber die Lehrerin inhaltlich sagt, ist Umsetzung dessen, was die Berufsberaterin schon gesagt hat, Verdolmetschung – allerdings nicht nur im sprachlichen Sinne, sondern auch im Sinne einer behutsameren, eingehenderen Erklärung des Sachverhalts. Es verbindet sich also die pädagogische Sprechweise mit der „berufsberaterischen“: Die Lehrerin bezieht sich einerseits ausdrücklich auf die Jugendliche als Person, und sie schildert in leicht nachvollziehbaren Schritten deren Ausbildungsmöglichkeiten, und zwar versöhnlich als mögliches Aufeinanderaufbauen zweier Ausbildungsziele; sie gibt in diese Rede hinein aber gleichzeitig die definierten Fachbegriffe, die klare Unterscheidung der beiden Berufsbilder und ihrer formalen Bildungsvoraussetzungen. Dabei zeigt sich, daß sie mit der türkischen Sprache nicht auskommt, sie versucht nicht, die Fachbegriffe „Hauptschulabschluß“ und „Fachoberschulreife“ ins Türkische zu übersetzen, sondern verwendet sie als deutsche Fremdwörter im türkischen Kontext. Auch diese sprachliche Entscheidung ist pädagogisch und inhaltlich begründet: sie vermeidet irreführende Gleichsetzungen, signalisiert die deutsche Kulturspezifik der Begriffe und bietet insofern Ansatzpunkte für mögliche Erklärungen. Um so unerwarteter muß für sie die Reaktion des Vaters sein, der wissen möchte, was der Hauptschulabschluß in der Türkei sei:

„Şimdiki alacağı Abschluss ne diploması oluyor?“

Inhalt und Richtung des Angriffs, den der Vater startet, verdeutlichen nicht nur seine Position, sondern führen zugleich zu einem vertieften Verständnis der kommunikativen Probleme zwischen ihm und der türkischen Lehrerin. Er macht die Beratung zum Disput. Zwei Begriffssubstitutionen, mit denen er sich auf ihre Rede bezieht, sind als sprachlicher Niederschlag der Konfliktkonstellation kenntlich zu machen:

Die deutsche Unterscheidung von „Krankenschwester“ und „Krankenpflegehelferin“ hat die Lehrerin wiedergegeben mit „hemşire“, dem gängigen türkischen Wort für Krankenschwester und „hemşire-yardımcısı“ (wörtlich: Krankenschwester-Helfer/in), einer offenkundig nach deutschem Vorbild gebildeten Lehnprägung. Dieses „yardımcı“ greift der Vater in seiner Erwiderung auf mit dem Wort „işçi“ (Arbeiter, im Sinne des einfachen,

unqualifizierten Arbeiters, Hilfsarbeiter), und durch ein drastisches Beispiel verteidigt er ausdrücklich diese seine Interpretation des Wortes als die richtige. Die Lehnprägung, der deutsche Begriff im türkischen Sprachgewand, ist also „mißverständlich“ geblieben; trotz der aufwertenden Erklärungsversuche der türkischen Lehrerin „entlarvt“ der Vater diesen Sprachgebrauch als euphemistisch, die dem deutschen Vorbild nachgeprägte „amtliche“ Berufsbezeichnung hat für ihn verschleiern den Charakter. Dazu paßt, daß er in seiner rhetorischen Frage:

„Ondan sonra neden bir sene yardımcı işçi oluyor da tekrar hemşire-Schwester yardımına geçiyor?“ (Warum wird sie dann ein Jahr Hilfsarbeiterin und dann wieder Hilfe der Schwester-Schwester?)

auf die fachterminologisch verengte Bedeutung zielend, die deutsch-türkische Doppel-form „hemşire-Schwester“ gebraucht. Das ist – im rhetorischen Sinne des Wortes – ein Sarkasmus: Wenn sie lange genug Hilfsarbeiterin war, dann darf sie Krankenschwester nach Eurem deutschen Sinne werden!

Die zweite Begriffssubstitution ist unauffälliger:

„Burdan siz Abschluss'tan bahsediyorsunuz.“ (Da sprechen Sie von einem Abschluß.),

womit sich der Vater auf den von der Lehrerin gebrauchten Begriff „Hauptschulabschluß“ bezieht, und noch einmal danach gebraucht er das einfache Wort „Abschluß“, also den allgemeinen Begriff statt des spezifischeren „Hauptschulabschluß“. Er nimmt also hier keine Gleichsetzung mit einer ihm geläufigen türkischen Bedeutung vor: „Abschluß“ ist für ihn eine deutsche Einrichtung, seine Frage, was dies „in der Türkei“ bedeute, ein Versuch, diesen „exotischen“ Begriff auf seine realen Erfahrungen und sein konkretes Wissen beziehbar zu machen. Da aber die Lehrerin diese Frage auf die formelle Anerkennung von Äquivalenzen verschiebt, worauf er sich nicht einlassen möchte, weil dies ja gerade wieder aus seinem Erfahrungsfeld wegführen würde, verdeutlicht er, was er meint:

„Şimdi bu çocuk onuncu sınıfı okuyor burda.“ (Jetzt besucht dieses Kind die zehnte Klasse.)

Auch dieser Erklärungsversuch zeigt die Suche nach einer handfesten Realität: So viele Jahre Schulbesuch, könnte er besagen, das ist doch mehr, als man zum Mittelschulexamen in der Türkei braucht, damit muß *Gülizar* doch mehr anfangen können, als „Helfer“ zu werden.

Damit wird die tiefere Ursache der Begriffssubstitutionen erkennbar: die Einordnung der intendierten Bedeutungen in zwei unterschiedliche Wissenssysteme. Des Vaters Argumentationsbasis ist Wissen, das aus Realerfahrung und Alltagskommunikation geschöpft und zumindest auch an Verhältnissen in der Türkei orientiert ist; die Argumentationsbasis der Lehrerin ist begriffliches und analytisches Wissen über Regelungen und Verhältnisse in der Bundesrepublik.

Was leistet also die gemeinsame Sprache? Es kann sein, daß der Vater die Äußerungen des deutschen Lehrers und der deutschen Berufsberaterin aus sprachlichen Gründen nicht oder nicht vollständig verstanden hat. Aber es steht außer Zweifel, daß er die türkischen Aussagen der türkischen Lehrerin verstanden und daß er sie kritisch verarbeitet hat. Die türkische Sprache hat die Auseinandersetzung ermöglicht, zumindest leichter gemacht. Das dennoch vorhandene und unaufgelöste gegenseitige Nichtverstehen (die Lehrerin: „Sie verstehen mich falsch.“ – „Der Vater: „Nein!“) ist trotz gleicher Sprache ein deutsch-türkischer Kommunikationskonflikt: Verstehensunterschiede aufgrund kulturspezifischer

Wissenssysteme, die in die Verständniskonstitution der Gesprächspartner eintreten und die gegenseitige Interpretation ihrer Äußerungen leiten. Insofern kann man sagen, daß die türkische Lehrerin nicht die gleiche Sprache wie der türkische Vater spricht: Sie spricht deutsch im türkischen Sprachgewand. „Kulturspezifische Wissenssysteme“ – das meint hier die spezifischen Erfahrungen der Industriegesellschaft auf der einen, der Übergangsgesellschaft auf der anderen Seite, die durch die Migration nicht automatisch nivelliert werden; es meint darin auch die nationaltürkischen und nationaldeutschen Ausprägungen (z. B. der Bildungsorganisation); es meint das fraglose Selbstbewußtsein der Einheimischen und die Diskriminationserfahrungen der Migranten; es meint die spezifischen Erfahrungen des Mittelschichtangehörigen und des Arbeiters, die sich in beiden Gesellschaften gleichartig unterscheiden. Trotzdem ist das nationalsprachliche Gewand nicht bedeutungslos. Verwendung der gleichen Nationalsprache bleibt Signal der Zugehörigkeit und Appell an landsmannschaftliche Solidarität, die durch Schichtenunterschiede nicht einfach beseitigt werden. Die türkische Lehrerin spürt den Konflikt, der aus ihrer sprachlich-kulturellen Mischposition entsteht: „Ich glaube“, sagt sie, „ich bin etwas überfordert in meiner Rolle jetzt“. Sie sagt es kennzeichnenderweise auf deutsch und wendet sich um Hilfe an die nächste deutsche Beraterin, „reintegriert“ sich also mit ihrer Sprachwahl in ihre berufliche Gruppe.

Es sind drei zugrundeliegende Faktoren, die in dieser zweisprachigen Kommunikationssituation eine Rolle spielen, insofern sie an der Konstitution der Bedeutungen bzw. der Bedeutungsunterschiede beteiligt sind: erstens die national verfaßten Kulturen, in unserem Falle also die Kenntnis/Unkenntnis deutscher/türkischer Verhältnisse; dann die sozialschichtspezifischen Erfahrungen der Arbeiter und der Mittelschicht, die potentiell gleiche Bedeutungen über nationalsprachliche Unterschiede hinweg erzeugen, in unserem Fall aber als konkurrierende Bedeutungen innerhalb eines nationalen Kontextes in Erscheinung treten; drittens schließlich die Erfahrungen der Migration⁷. Die Nationalsprachen sind nun weder einschränkungslos disponible Elemente zum Ausdruck und zur Vermittlung dieser Wissensbestände, noch sind sie Träger geschlossener Weltbilder, die außerhalb ihrer selbst nicht mehr verstanden werden könnten; sie sind „Tradition“ in dem Sinne, daß sie in ihren Wortbedeutungen und Aussagemöglichkeiten verallgemeinerte Erfahrungen überliefern, in denen die je konkreten Erfahrungen formuliert werden: eine Wortbedeutung kann darum unterschiedliche (z. B. schichtenspezifische) Auslegungen haben; spezifischere Erfahrungen können allgemein werden und Bedeutungsveränderungen bewirken. Der Traditionscharakter der Sprache ermöglicht auch ihre symbolische Bedeutung: Sie erinnert sozusagen an alle Situationen (und die darin beschlossenen menschlichen Beziehungen), in denen diese Sprache Mittel der Verständigung war. Es können aber auch neue Erfahrungen auftreten und neue Aussagemöglichkeiten entdeckt werden, zu deren Formulierung die Modifikation vorhandener Bedeutungen nicht ausreicht, die also durch sprachliche Neuerung formulierbar gemacht werden müssen; Entlehnungen aus anderen Sprachen, nicht nur im Sinne von Fremdwörtern, sondern auch im Sinne von Bedeutungsentlehnungen und Nachprägungen, sind ein wesentliches Mittel solcher Neuerungen. Was wir an Bedeutungsaustausch aus dem Deutschen in das Türkische hinein gesehen haben, sind Beispiele eines solchen (einseitigen) Neuerungsprozesses im Anfangsstadium. Nationalsprachen bilden schließlich in sich selbst Teiltraditionen („Varietäten“) aus, die die verallgemeinerten Erfahrungen typischer Kommunikationssituationen überliefern. Unter den Bedingungen der Zweisprachigkeit bilden sich nun für die zweisprachigen Sprecher bestimmte Assoziationen von Nationalsprachen und Varietäten, die eine Sprache wird vorwiegend in dieser, die andere Sprache vorwiegend in jener Varietät realisiert (und oft genug darauf reduziert): es entstehen „Sprachdomänen“.

7 Zum Verhältnis von sozialer und kultureller Interpretation der Migrantensituation vgl. BOOS-NÜNNING u. a. (1984), wo argumentiert wird, „daß der Begriff der ‚Migrantensituation insgesamt‘ erst dann angemessen ausgefüllt werden kann, wenn die – in den meisten Fällen wohl widersprüchliche – Einheit der kulturellen und sozialen Faktoren untersucht wird“ (S. 22).

Bedeutung der Zweisprachigkeit beim Übergang von der Schule in den Beruf

Der deutsche Lehrer, die deutsche Berufsberaterin und der türkische Vater in der eben anvisierten Beratungsszene repräsentieren typische Sprachdomänen, Instanzen im Übergangsprozeß, die wir zugleich als sprachliche Einflußgrößen wie als sprachliche Anforderungen an die Jugendlichen auffassen.

Der Vater repräsentiert die Herkunft: türkische Sprache, mit einem Wortschatz, der sich auf Alltagsbegriffe gründet, diese Begriffe geprägt durch partikulares Wissen, zu dessen Quellen das Aufwachsen in der Türkei, die Arbeit dort und in Deutschland, die Erfahrung des Migrantendaseins gehören; die Ausdrucksweise konkret, oft bildhaft, wobei die „bildspendenden Felder“ genommen sind aus überschaubaren sozialen und natürlichen Sachverhalten. Die Sprache ist vorwiegend durch die Erfordernisse der mündlichen Kommunikation bestimmt, sie ist „rhetorisch“, d. h. sie verwendet Mittel der Gedankenführung, die auf ein Gegenüber gerichtet sind, gegen das man sich durchsetzen, das zur Zustimmung bewegt werden muß; das Überzeugen des anderen ist die dominante Sprachfunktion.

Der deutsche Lehrer repräsentiert die deutsche Schule: deutsche Sprache, deren Wortschatz und Satzbau Elemente der Alltagssprache wie der Fachsprache enthält, weil es ihre Aufgabe ist, zwischen „komplexen“ Alltagsbegriffen (der Schülersprache) und definierten „wissenschaftlichen“ Begriffen (der Schulbücher) zu vermitteln, diese Begriffe sind geprägt durch die Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland; die charakteristische Ausdrucksweise ist das Bezügestiften: zwischen Sammelbegriff und Beispiel, zwischen Regel und Anwendung, zwischen Fragen und Antworten; die dominante Funktion dieser Sprache ist die des Erklärens.

Auf der Dualität von Sprache der Herkunft und Schulsprache des Aufnahmelandes beruht im wesentlichen die Zweisprachigkeit des ausländischen Schülers. Das bedeutet – wiederum im wesentlichen –, daß im Bereich der „alltäglichen“ Begriffe und Aussageinhalte eine Zone der Überlappung zwischen den „Domänen“ der beiden Sprachen existiert, wo die Schüler mit beiden Sprachen sich auf dieselben Erfahrungen beziehen können. Es besteht also zumindest die Möglichkeit einer vollständigen sprachlichen Verarbeitung dieser Erfahrungen, vollständig im Sinne einer Ausnutzung der vorhandenen sprachlichen Möglichkeiten. Das schließt nicht aus, daß Wortbedeutungen und Ausdrucksmöglichkeiten der beiden Sprachen dabei auch in Konkurrenz zueinander treten, daß Interferenzen und Blockaden auf den verschiedenen inhaltlichen und formalen Ebenen der Sprache sich bemerkbar machen. Daneben aber existieren Zonen, in denen eine solche vollständige Verarbeitung schon nicht mehr möglich ist, Reservate nur einer Sprache, bezogen auf Familie und Herkunft einerseits, auf formelle schulische Bildungsinhalte andererseits. Diese Situation macht Kommunikation schwer: Mit den Eltern über die deutsche Schule, im deutschen Unterricht über die Vorstellungen der Familie zu sprechen, wird dann eher vermieden.

Im Prozeß des Übergangs von der Schule in den Beruf wird dieses Muster aufgelöst durch eine Expansion der Zweitsprache Deutsch. Neben die Schulsprache tritt die Sprache der Arbeit in ihren verschiedenen Varianten: als Werkstattsprache, als Verkaufssprache und

als Sprache der fachlichen Instruktion⁸. Und es tritt die Verstärkung und Ausweitung des Kontaktes mit der bürokratischen Sprache der deutschen Institutionen hinzu.

Diese Sprachdomäne vertritt im Film die Berufsberaterin des Arbeitsamtes: deutsche Sprache, deren Wortschatz gekennzeichnet ist durch fachspezifische Elemente und Gebrauchsweisen, begründet durch definierte (zum Teil normierte) Fachbegriffe, daraus resultierend ein auf diese Begriffe zugeschnittener Nominalstil mit semantisch blassen Verben und eine die logischen Beziehungen durch Präpositionen und Konjunktionen explizierende Syntax. Insgesamt hat diese Sprache, auch wenn sie mündlich vorgetragen wird, den Charakter der Schriftsprache; ihre Ausdrucksweise ist sachbezogen, unpersönlich, abstrakt; ihre dominante Funktion ist die des Informierens.

Wo die erste und die dritte Sprachdomäne in Kontakt treten, kommt es fast regelmäßig zu sprachkulturbedingten Mißverständnissen, Störungen oder Konflikten. Untersuchungen hierüber sind in den letzten Jahren mit den Methoden der Gesprächsanalyse angefangen worden⁹ und versprechen, wiederkehrende Konfliktmuster aufzudecken.

Im Falle der ausländischen Jugendlichen liegen die Verhältnisse nicht ganz so einfach: Sie haben Anteil an der Sprachdomäne der Herkunft und an der Sprachdomäne der deutschen Schule, und die 1:1-Zuordnung von Sprache und Prägung des gesellschaftlichen Wissens ist für sie nicht gültig. Wir haben, um einem Verständnis dieser Situation näherzukommen, im Rahmen einer größeren Untersuchung zur Berufsorientierung türkischer Jugendlicher¹⁰ eine detaillierte Studie zum Verständnis berufsorientierender Texte mit einer kleinen Zahl türkischer Jugendlicher durchgeführt. Gegenstand waren offizielle Texte der Bundesanstalt für Arbeit, und zwar in deutscher wie in türkischer Sprache. Gefragt haben wir nicht nur nach den Defiziten und Lücken, sondern auch nach der Art des Verstehens.

Erwartungsgemäß waren auch bei relativ fortgeschrittenem Sprachstand im Deutschen Verständnisschwierigkeiten der Jugendlichen festzustellen. Was zum schulischen Überleben an deutscher Sprache erworben werden muß, genügt offenbar noch nicht zum Verstehen amtlicher Orientierungsschriften. Defizite gibt es schon im allgemeinsprachigen Wortbestand, z. B. bei inhaltlich unbestimmten, abstrakten Substantiven, bei Verben,

8 Diese fachsprachliche Varietät hat in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit der Zweitsprachdidaktik zunehmend auf sich gezogen, wobei mathematische und naturwissenschaftlich-technische Inhalte im Vordergrund gestanden haben; aber auch hierbei wurde fast nur auf den Erwerb der zweitsprachigen Fähigkeiten gesehen, die Bedeutung für die Sprachlichkeit der Jugendlichen insgesamt stand nicht zur Debatte.

9 Noch 1975 mußte CLYNE in seinem „Forschungsbericht Sprachkontakt“ das völlige Fehlen von Forschungen zu diesem Problem feststellen. Wir verfügen inzwischen über einige Einzelstudien: GUMPERZ' Analyse (1977) eines Gesprächs zwischen einem pakistanischen Immigrant und einer englischen Kurslehrerin, der zu dem Ergebnis kommt, daß kulturspezifische Konventionen der Redeeinteilung existieren und die Verständigung hemmen; REHBEINS Analysen von Beratungsgesprächen zwischen Immigrant und einem britischen Sozialberater (1980), in denen stärker auf die Diskrepanz von Diskursarten abgehoben wird; die Arbeit von BECKER und PERDUE (1982), die in der Analyse eines Gesprächs zwischen einem deutschen Rechtsanwalt und seinem türkischen Klienten die kulturspezifische Unterschiedlichkeit der Wissensvoraussetzungen (hier: der Vorstellungen von Recht und von der Rolle des Anwalts) und ihrer Verarbeitung im Gespräch herausstellen.

10 Einen Aufriß der Untersuchung gibt der Bericht von BOOS-NÜNNING u. a. (1983), zu den Beratungsaspekten vgl. NEUMANN (1984), zu den sprachkulturellen Kontrasten YAKUT (1982); erste Ergebnisse der Untersuchung zum Verständnis berufsorientierender Texte bei REICH (1983).

die eher grammatische Funktion als semantischen Gehalt haben, aber auch bei Wörtern mit konkreter Bedeutung, die einer gehobeneren Stilschicht angehören. Es gibt sie erst recht bei den fachsprachlichen Begriffen, der Terminologie der Berufsbezeichnungen und der Ausbildungsregelungen, und zwar nicht nur im Bestand bekannter Wörter, sondern auch im Hinblick auf das Erfassen der fachsprachlichen Verwendung von Wörtern, die gleich oder ähnlich auch in der Alltagssprache vorkommen. Es gibt sie schließlich auch beim Erfassen umfänglicherer syntaktischer Zusammenhänge.

Defizite sind aber keineswegs alleinentscheidend für die erreichten Verstehensergebnisse. Die Jugendlichen gehen durchaus aktiv und produktiv mit ihrem defizitären Verständnis um. Die von ihnen erkannten Bedeutungseinheiten fassen sie entweder zu allgemeinen Angaben des Aussagesinns zusammen, oder sie reihen sie aneinander, ohne sich um die detaillierteren syntaktischen Beziehungen zu kümmern; der produktive Umgang mit dem defizitären Verständnis zeigt sich aber vor allem darin, daß die Jugendlichen auch syntaktische und semantische Konstruktionen vornehmen, die nicht vom Text her motiviert sind, um – trotz defizitärem Verständnis – zu einem akzeptablen Sinn zu gelangen. Es ist manchmal geradezu spannend zu sehen, wie in dieses konstruktive Leseverstehen nun auch die kulturspezifischen Wissensbestände der Migrantenkultur in sinnproduktiver Weise mit eingehen¹¹: die „hauswirtschaftlichen Dienstleistungen“ des deutschen Textes können so verstanden werden als Kinderarbeit im Haushalt, „berufliche Tätigkeit im Krankenhaus“ als caritatives Wirken und „Berufsausbildungsbeihilfe“, als Programm gegen Jugendarbeitslosigkeit.

Auch beim Verständnis der ins Türkische übersetzten Beratungstexte gibt es Defizite: Lücken im Wortschatz, die die familiäre Spracherziehung gelassen hat, weil sie eben nur eine Sprachvarietät abdeckt, und Schwierigkeiten mit komplizierteren syntaktischen Konstruktionen. Wichtiger aber für unser Thema sind Verstehensprobleme bei Wörtern, die nach deutschem Vorbild neu gebildet worden sind (z.B. „tamamlayıcı“ nach dt. „Fertiger/in“) oder eine Lehnbedeutung aus dem Deutschen aufgeprägt bekommen haben (z.B. „kademe“ für dt. „Stufe“ in der Stufenausbildung der Textilindustrie); sie führen ziemlich regelmäßig zu Mißverständnissen. Entscheidend schließlich ist, daß die kulturspezifische Ausdeutung sich auch am türkischen Text nachweisen läßt: „meslek eğitimi“, das den deutschen Terminus „Berufsausbildung“ übersetzen soll, wird verstanden als schulische Ausbildung an einer Höheren Schule und eben nicht als Lehrlingsverhältnis, „meslek“ (Beruf) und „iş“ (Arbeit) werden als Gegensatzbegriffe aufgefaßt usw. Wieder überschneiden sich Sprache und kultureller Code, auch der türkische Text, der von deutschen Verhältnissen handelt, kann „türkisch“ verstanden werden. Die kulturspezifische Ausdeutung entspringt also nicht (allein) den Verständnisschwächen gegenüber dem deutschen Text, sondern stellt einen fundamentalen Vorgang dar.

11 Konstruktivität des Leseverstehens ist nicht ausschließlich Folge eines defizitären Verstehens des wörtlichen Sinnes eines Textes, macht sich aber unter diesen Voraussetzungen in besonders auffälliger Weise bemerkbar; die kulturspezifische Ausdeutung ist eine spezielle Erscheinungsform dieser allgemeinen Konstruktivität des Leseverstehens (vgl. dazu den Forschungsüberblick bei GROEBEN 1982, insbesondere S. 15–56).

Die Analyse der (zwei-)sprachlichen und (zwei-)kulturellen Anforderungen in der Kommunikation über die berufliche Zukunft haben gezeigt, daß es langfristiger Lernprozesse bedarf, wenn aus dem paternalistischen „Helfen“ Abwägen von Vor- und Nachteilen, Aushandeln und Ausschöpfen von Chancen auf der Basis gemeinsamer Interpretationen werden soll. „Übergangsberatung“ ist dagegen kurzfristig angelegt. In Zusammenhang aller Situationen¹² stellt sie sich als ein mächtiges System dar. Sie wirkt wenig in Richtung auf Selbstorientierung, Formulierung und Rationalmachen von Interessen und Zukunftsbildern. Da Übergangsberatung aber an einem Punkt einsetzt, wo es für solche langfristigen Prozesse zu spät ist, wo es eher um Hilfe zu einem Zeitpunkt und für Schüler geht, wo sonst gar nichts geschähe, hat sie ihre berechnete Funktion.

Aufgabe einer längerfristigen Spracherziehung, die der Situation der Zweisprachigkeit ausländischer Jugendlicher angemessen wäre, müßte es sein, über die Kompensation lexikalischer und syntaktischer Defizite hinaus Verständnissfähigkeit durch bewußten Vergleich zu fördern. Der in der Deutschdidaktik geläufige Begriff des kritischen Lesens wäre hier so auszulegen, daß der Bezug von Texten auf Sachverhalte auch unter dem Gesichtspunkt kultureller Unterschiede zu behandeln ist. Sprachkulturelle Unterscheidungsfähigkeit wäre an der Gegenüberstellung von Wortbedeutungen (auch: von Redensarten und Sprichwörtern) ebenso einzuüben wie an der Kontrastierung terminologischer Systeme und bis zur Übersetzungskritik und zur Analyse von Verstehensinterferenzen weiterzuführen. Doch ist dies nur ein Teil der geforderten Fähigkeiten. In der Kommunikation sind die Verstehensleistungen des Ausländers nur eine Teilleistung auf einer Seite. Kommunikationsfähigkeit in dieser Situation müßte einschließen die produktive Fähigkeit des kulturellen Dolmetschens, der Explizierung kulturspezifischer Bedeutungen auf beiden Seiten.

Das Mädchen *Gülizar* in dem Film „Beraten und Vermitteln“¹² ist ein interessantes Beispiel: Auf die Frage des deutschen Lehrers, welche Möglichkeiten sie noch habe, zur Fachoberschulreife zu kommen, antwortet sie mit einer zusammenhängenden Darstellung dieser Möglichkeiten in elaborierten Konditionalgefügen und unter kulturspezifisch deutscher Verwendung von Begriffen wie „Krankenpflegevorschule“, „Beruf“, „arbeiten“, „Fachoberschulreife“ und „Abitur“.

„Wenn ich die Krankenpflegevorschule besuchen würde, also in zwei Jahren würde ich die FOS-Reife haben, und ich könnte nachher auch im Krankenhaus arbeiten + also das ist so 'ne Schule, wo ich auch über mein Beruf viel lerne / also da wird viel Praktisches gemacht im Unterricht + oder ich könnte also, wenn ich die FOS-Reife habe, auch Abitur machen +.“

Das ist viel. Sie hat gelernt, mit diesen deutschen Begriffen umzugehen, kein hinderlicher Einfluß herkunftskultureller Prägung ist mehr zu erkennen. Schwerer aber tut sie sich, dem deutschen Lehrer die (kulturspezifischen) Vorstellungen ihrer Eltern zu erklären, als dieser ein katholisches Internat vorschlägt:

„Da in katholisch, da haben die eine andere Religion Disziplin usw., das ist ganz anders * das möchten die nicht deshalb.“

¹² Dazu ist es nötig, den gesamten Film anzusehen, der in Kürze durch die Landes- und Stadtbildstellen ausleihbar sein wird: FWU-Film Nr. 420391 „Beraten – Vermitteln“ aus dem Projekt „Fortbildung ausländischer Lehrer“. Der Film ist in den türkischen Passagen deutsch untertitelt.

Hier spricht sie in einer einfach reihenden Syntax, in kleinen Schüben, mit recht komplexen Begriffen von „katholisch“, „deutsch“ und „Disziplin“, mit offenlassendem, nur andeutenden semantischen Elementen („usw.“, „so was“, „deshalb“). Das ist ein Versuch kulturellen Dolmetschens! In seiner relativen Unbeholfenheit läßt er jedoch erkennen, wieviel weniger die deutsche Schule geholfen hat, diese Aufgabe zu bewältigen. Das Beispiel zeigt, daß *Gülizar* leicht in der Lage ist, beide Kulturen wahrzunehmen. Es scheint aber, daß die Schule sie nur gelehrt hat, Deutsches auf deutsch zu sagen. Bei dem Versuch, Türkisches auf deutsch zu sagen, bleibt sie auf semantische Hilfskonstruktionen angewiesen. Und aus dem Verlauf der Beratungsszene müssen wir wohl auch schließen, daß sie ihr deutsches Wissen in die türkische Familienkommunikation nicht hat einbringen können.

Der deutsche Lehrer geht auf *Gülizars* Versuch kulturellen Dolmetschens nicht ein: „Ich glaube, hier kommen wir im Moment einfach nicht weiter.“ Der Versuch der türkischen Lehrerin, daran anzuknüpfen, bleibt liegen. Es kommt nicht zum interkulturellen Dialog. Die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten, die ausländische Jugendliche brauchen, um sich in der Situation der Zweisprachigkeit zu behaupten, können sie aber nur entwickeln, wenn ihnen auch auf seiten ihrer Gesprächspartner in den deutschen Institutionen Verständnisfähigkeit (und -bereitschaft) entgegentritt und die kommunikativen Fähigkeiten des produktiven Umgangs mit Zweitsprachdefiziten und der Explizierung kulturspezifisch deutscher Bedeutungen auch auf seiten deutscher Gesprächspartner entwickelt wird. Kommunikation ist eine Sache auf Gegenseitigkeit, und es sind nicht nur die ausländischen Jugendlichen, die hier noch etwas zu lernen haben.

Pädagogik und Politik

Zuletzt wollen wir auf den Gedanken zurückkommen, daß pädagogisches Bemühen keine Ausbildungsstellen schafft, im Gegenteil dazu beiträgt, ein gesellschaftlich-strukturelles Problem zu individualisieren. Zur Schaffung von Ausbildungsstellen für ausländische Jugendliche würde allein politischer Druck verhelfen. Dieser entsteht nicht, wenn Jugendliche glauben, ihre Qualifikation sei mangelhaft (weil sie in einen Lehrgang sollen), ihre Wünsche seien unreal (weil sie gern Elektriker werden wollen), andere Jugendliche seien ihre Konkurrenten und sie gleichzeitig aufenthaltsrechtliche Konsequenzen fürchten. Auch nach außen kann die Wirkung von pädagogischer Arbeit legitimierend für Schuldzuweisung zurück an die Jugendlichen sein, etwa wie im anfangs zitierten Beispiel der Begriff „Akkulturationsrückstände“.

Das Beispiel der Übergangsberatung in Oberhausen zeigt, daß auch das Gegenteil möglich ist. Die genaue Kenntnis aller Entlassschüler, nicht nur ihrer Zahl, sondern auch ihrer Wünsche, Voraussetzungen, Handikaps, hat die Einrichtung eines Verbunds ermöglicht, dem Jugendamt, öffentliche und private Träger berufsbildender Einrichtungen und die RAA angehören. Innerhalb des Verbundes werden politische Gespräche geführt und mit genauen Daten untermauerte Forderungen nach außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen und Berufsorientierungsmaßnahmen gestellt. Auch wenn es ein mühsames Geschäft ist, besteht offensichtlich die Möglichkeit, daß Pädagogen über ihr Tätigkeitsfeld hinaus politisch um die Rechte ihrer Schüler streiten.

Literatur

- BECKER, A./PERDUE, C.: Ein einziges Mißverständnis. Wie die Kommunikation schief laufen kann und weshalb. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (1982), H. 22, S. 96–121.
- BOOS-NÜNNING, U.: Berufliche Situation ausländischer Jugendlicher. In: Ausländer in Schule und Weiterbildung, INFO 7 (1983), S. 20–26.
- BOOS-NÜNNING, U./NEUMANN, U./REICH, H. H.: Berufsorientierung türkischer Jugendlicher. In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983), H. 1, S. 97–107.
- BOOS-NÜNNING, U./NEUMANN, U./REICH, H. H./WITTEK, F.: Krise oder Krisengerede? Von den Pflichten einer illegitimen Wissenschaft. In: REICH, H. H./WITTEK, F. (Hrsg.): Migration. Bildungspolitik. Pädagogik. (= Berichte und Materialien der Forschungsgruppe ALFA, 16.) Essen/Landau 1984, S. 7–33.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Die berufliche Bildung ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1980.
- CLYNE, M.: Forschungsbericht Sprachkontakt. Untersuchungsergebnisse und praktische Probleme. Kronberg/Ts. 1975.
- GROEBEN, N.: Leserpsychologie. Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster 1982.
- GUMPERZ, J. J.: The Conversational Analysis of Interethnic Communication. In: Ross, E. L. (Hrsg.): Interethnic Communication. Georgia 1978, S. 13–31.
- HERRMANN, H./WEISS, R.: Jugendarbeitslosigkeit. Bestandsaufnahme und betriebliche Programme. Köln 1983.
- INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSPLANUNG UND STRUKTURFORSCHUNG GMBH (Hrsg.): Einstellungen von Betrieben zur Ausbildung ausländischer Jugendlicher – eine regional differenzierte Analyse. Endberichtsentwurf. Hannover o. J. (1983).
- NEUMANN, U.: Die Voraussetzungen sind anders. Berufswahl türkischer Jugendlicher – und wie die Schule dabei helfen kann. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten 3 (1982), H. 1, S. 20–24.
- NEUMANN, U.: Übergang Schule – Berufsleben für ausländische Jugendliche. In: Ausländerkinder. Forum für Schule & Sozialpädagogik (1983), H. 15, S. 5–23.
- REHBEIN, J.: Sequentielles Erzählen. Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in England. In: EHLICH, K. (Hrsg.): Erzählen im Alltag. (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft 323). Frankfurt a. M. 1980, S. 64–108.
- REICH, H. H.: Zum Verständnis berufsorientierender Texte durch türkische Jugendliche. In: HOBERG, R. (Hrsg.): Sprachprobleme ausländischer Jugendlicher. Aufgaben der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M. 1983, S. 215–239.
- WECKWERTH, R.: Berufswahlvorbereitung für ausländische Jugendliche. In: Ausländer in Schule und Weiterbildung, INFO 7 (1983), S. 27–31.
- YAKUT, A.: Schule und Berufsbildung in der Sprache. Sprache und Kultur des Herkunftslandes Türkei und die Orientierungsmaßnahmen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Sprache und Beruf (1982), H. 3, S. 19–26.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Ursula Neumann, Heytwiete 8, 2000 Hamburg 55

Prof. Dr. Hans H. Reich, Sachsenstraße 7, 6740 Landau

Psychiatrische Störungen ausländischer Jugendlicher am Ende der Pflichtschulzeit unter besonderer Berücksichtigung prognostischer Aspekte der Integration

1. Zur Einführung: Mutmaßungen über sogenannte Gastarbeiterkinder und Fragestellung

Migrations- und assimilationsspezifische Schwierigkeiten werden immer wieder mit zwangsläufigen sogenannten psychiatrischen Reaktionsbildungen insbesondere bei der sogenannten zweiten Generation – also den Kindern ausländischer Arbeitnehmer – in Zusammenhang gebracht. Beispiele dafür sind die Aufstellungen von Typologien der Verhaltensmöglichkeiten von Jugendlichen unter den Bedingungen der Anomie, wie sie etwa WILPERT (1980) vornimmt, indem sie (nach den positiven oder negativen Voraussetzungen der Integration in die ethnische Gemeinschaft und Familienorientierung) verschiedene Verhaltensmöglichkeiten von psychischen Störungen bis zu Rückzugsverhalten und Rebellion hypothetisch beschreibt. Auch in der Untersuchung von BRANIK (1982) wird bei völligem Verzicht auf eine adäquate Erfassung einer psychiatrischen Störung bei Jugendlichen aus Spätaussiedlerfamilien auf angeblich große psychische Schwierigkeiten in dieser Population hingewiesen und großzügige Unterstützung durch die öffentliche Hand gefordert. K. VON KLITZING (1983) will anhand von anekdotischen Darstellungen von Ausländerkindern gleich auf Folgeerscheinungen der Migration auf die psychische Entwicklung von ausländischen Arbeiterkindern schließen.

Auch wenn es sich dabei um eine Vorerhebung handelt, die Grundlage für weitergehende empirische Forschungen über das Thema sein will, zielt diese Arbeit – beispielgebend hier für eine Reihe anderer angeführt – darauf, migrationsbedingte Trennungen in der früheren Kindheit, soziokulturelle Verunsicherungen und Bezugsschwierigkeiten zu Erziehungspersonen sowie die sogenannte soziale Mangellage mit dem Auftreten von Hospitalismusschäden, Pubertätskrisen oder konversionsneurotischen Symptomen in direkten Zusammenhang zu bringen. Ferner werden wechselseitige Abhängigkeiten zwischen Sprachfähigkeit, frühen Mangelsituationen und affektiver Bindung an die Eltern und Identitätsbildung postuliert.

Düstere Prognosen werden auch von NEU (1983) insbesondere wegen der negativen Entwicklungstendenzen auf dem Arbeitsmarkt hinsichtlich der Jugendkriminalität von Ausländern aufgestellt. Das Ausländerproblem der Zukunft werde vorrangig auch das der arbeitslosen Jugendlichen sein – (1979 sei jeder dritte ausländische Jugendliche weder in Arbeit noch in Ausbildung gewesen) –, die relativ hohe Kriminalitätsbelastung ausländischer Jugendlicher sei erst die Spitze dessen, „was als große Welle an Ausländerkriminalität noch bevorsteht“. Der Gegensatz zwischen Erwartungshaltung und Eingliederungschancen führe mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Frustrationsstau und Aggressionsdruck und begünstige ein Abgleiten in die Kriminalität.

Aus der Sicht der kinderpsychiatrischen Forschung ergeben sich aus diesen Aussagen folgende Fragen:

- Zeigen die sowohl assimilativen als auch sozioökonomischen Schwierigkeiten der Migrantenfamilien tatsächlich enge Zusammenhänge zu psychiatrischen Störungen dieser Kinder?
- Können dabei Prognosen für die weitere Zukunft der Kinder aus den zumindestens zahlenmäßig stärksten Ausländerpopulationen aufgestellt werden?
- Sind die Beratungs- und Behandlungsnotwendigkeiten grundsätzlich nur unter einem ausländerspezifischen Blickwinkel zu beurteilen, d. h. sind hier migrationsabhängige Merkmale so wesentlich, daß sowohl qualitativ als auch quantitativ völlig andere Maßstäbe als solche, die auch für Deutsche gelten können, zur Bewältigung dieses Problems angelegt werden müssen?

Die Voraussetzungen, um solche Fragen zu beantworten, sind nur dann gegeben, wenn eine gewisse Repräsentativität der Untersuchung gewährleistet ist und wenn Belastungsfaktoren auf einzelnen Gebieten genau untersucht werden.

2. Methodik der Mannheimer epidemiologischen Untersuchung

Wir haben alle 13- und 14jährigen Kinder mit türkischer bzw. italienischer Nationalität, wenn sie sich bis zum Zeitpunkt der Untersuchung mindestens 5 Jahre in Deutschland aufgehalten hatten und in Mannheim gemeldet waren, in ihren Wohnungen aufgesucht. Diese Ein- bzw. Ausschlußkriterien wurden gewählt, da Kinder am Beginn der Adoleszenz erfaßt werden sollten, eine Prognose über das Erreichen eines Schulziels aber bereits möglich sein sollte. Andererseits sollten vorübergehende Adaptationsschwierigkeiten (Problem der sogenannten Spät- oder Seiteneinsteiger, siehe dazu: HECKER u. SCHMIDT-HACKENBERG 1980) ausgeklammert werden, da gerade dieser Gruppe eine andere prognostische Bedeutung zukommt. Aber auch über adoleszenzspezifische Auseinandersetzungen mit der Familie auf der einen und den Verselbständigungsprozeß auf der anderen Seite sollten bereits Aufschlüsse gewonnen werden können.

Befragt wurden mittels eines hochstrukturierten Interviews die Kinder in deutscher Sprache und parallel dazu die Eltern, meist die Mutter, in der Landessprache. Die Kinder wurden weiter mit Hilfe des RAVEN-Matrizen-Tests untersucht und nach Vorspielen einer Standardgeschichte die (deutsche) Nacherzählung auf Tonband aufgenommen bzw. die Transkription zur Beurteilung des Sprachvermögens analysiert.

Das mehrstündige Interview der Eltern wie der Kinder umfaßte Fragen zum sozioökonomischen Status, zu Migrationsumständen, intra- und extrafamiliären Beziehungen der Eltern wie der Kinder, Fragen zur Migration, ferner zur biographischen und medizinischen Anamnese und ferner Angaben zum körperlichen wie psychischen Gesundheitszustand. Eine deutsche Kontrollgruppe wurde nach Alter, Geschlecht, sozioökonomischem Status und Schultyp parallelisiert und mit gleichen Instrumenten ebenfalls untersucht. Eine ausführliche Darstellung findet sich in POUSTKA, 1984.

3. Resultate

3.1. Migrationsspezifische Merkmale der Kinder

Tabelle 1: Hauptsächliche Unterschiede zwischen den Kindern verschiedener Nationalität

	Türken (N = 91)	Italiener (N = 79)
In Deutschland geboren	14 (15%)	46 (58%)
> 5 Jahre Trennung von den Eltern	75 (82%)	25 (32%)
Spricht nur Heimatsprache mit Geschwistern	29 (32%)	11 (14%)
Keine deutschen Freunde	20 (22%)	1 (1%)

Tabelle 2: Traditionelle Bindung und Heimatorientierung (% gerundet)

	TÜ n = 92	IT n = 81	
Hohe religiöse Bindung	42 (45%)	27 (33%)	
Konfessionsschule bevorzugt	41 (44%)	18 (22%)	p < .02
Besuch einer Koranschule	19 (21%)		
Besuch eines heimat Sprachlichen Unterrichts	19 (21%)	34 (42%)	p < .004
Deutsche sollen in Schulklassen nicht überwiegen	24 (26%)	38 (47%)	p < .005
Häufiges Lesen heimatlicher Zeitungen	37 (40%)	12 (15%)	p < .0001
Häufiges Lesen deutscher Zeitungen	31 (33%)	43 (53%)	p < .01
Kennen von heimatlichen Rundfunkprogrammen	84 (92%)	67 (83%)	
Kennen heimatlicher TV-Sendungen	85 (93%)	54 (67%)	p < .0001
Briefe in das Herkunftsland schreiben	47 (51%)	36 (45%)	p < .01
Grundsätzlicher Wunsch, zurückzuwandern	45 (49%)	33 (41%)	
Rückwanderung innerhalb der nächsten 5 Jahre	19 (20%)	19 (24%)	

Quelle: POUSTKA, 1984.

Entsprechend den weit später einsetzenden starken Zuzugsbewegungen der Türken gegenüber den Italienern waren auch die türkischen Kinder wesentlich seltener in Deutschland bereits geboren worden bzw. hatten gegenüber den italienischen Kindern weitaus jüngere Sozialisationserfahrungen in Deutschland mitgemacht und dementsprechend auch häufiger Trennungserfahrungen von mindestens einem Elternteil erlebt (s. Tabelle 1).

Auch die traditionellen Bindungen und Heimatorientierungen sind durchaus nicht einheitlich in den beiden untersuchten Ausländerpopulationen. Während zum Beispiel mehr türkische Kinder eine Konfessionsschule bevorzugen würden, besuchten sie seltener einen heimat Sprachlichen Unterricht; Rückwanderungswünsche, ob sie nun allgemein oder konkret für die nächsten fünf Jahre geäußert wurden, zeigten dagegen keinen bemerkenswerten Unterschied (s. Tabelle 2).

Bedeutende Unterschiede zeigten sich in den freundschaftlichen Kontakten der untersuchten ausländischen Kinder zu Deutschen: Mit einer Ausnahme gaben alle italienischen Kinder an, solche Kontakte zu haben, gegenüber nur etwas mehr als einem Fünftel der türkischen Kinder (Tabelle 1).

3.2. Assimilationsspezifische Merkmale der Eltern

Auch hier zeigt sich, daß die untersuchte Population sich entsprechend den Erwartungen abbildet: Zuerst wanderten die italienischen Väter, dann die italienischen Mütter vor den türkischen Vätern bzw. Müttern ein (s. Tabelle 3).

Vergleicht man die Rückkehrabsicht, die empfundene Diskrimination (Index aus 13 Fragen), ferner die kognitiven Assimilationsdefizite (Index gebildet aus der eigenen

Tabelle 3: Einreise der ausländischen Eltern bis bzw. nach 1965

	TÜ (n = 91)	IT (n = 79)	
Väter bis 1965	33 (36%)	62 (78%)	
Väter nach 1965	58 (64%)	17 (22%)	
			p < .0001
Mütter bis 1965	13 (14%)	49 (62%)	
Mütter nach 1965	78 (86%)	33 (38%)	
			p < .0001

Quelle: POUSTKA, 1984.

Tabelle 4: Familiäre Merkmale (migrationsspezifisch) und Nationalität

	TÜ (n = 91)	IT (n = 79)
Einreise des Vaters:		
nach 1965	58 (64%)	17 (22%)
bis 1965	33 (36%)	62 (78%)
Rückkehrabsicht:		
in 0-5 Jahren	19 (21%)	14 (18%)
später/keine	72 (79%)	65 (82%)
Diskrimination:		
hoch	28 (31%)	15 (19%)
mittel	55 (60%)	40 (51%)*
keine	8 (9%)	24 (30%)
Kognitive Assimilationsdefizite:		
hoch	40 (44%)	16 (20%)
mittel	45 (50%)	52 (66%)
keine	6 (6%)	11 (14%)
Soziale Assimilationsdefizite:		
hoch	5 (6%)	5 (6%)
mittel	44 (48%)	43 (55%)
keine	42 (46%)	31 (39%)
Distanz zu Institutionen:		
hoch	39 (43%)	52 (66%)
niedrig	52 (57%)	27 (34%)

* = p < .05; **** = p < .001

Quelle: POUSTKA, 1984.

Einschätzung der Sprachkenntnisse, der Häufigkeit des vorwiegenden Gebrauchs der Heimatsprache mit den Kindern, dem Lesen deutscher Zeitungen bzw. dem Besuch von Weiterbildungskursen) und die Häufigkeit interethnischer Kontakte zu Deutschen im Wohn- und Arbeitsbereich (s. Tabelle 4), werden keine deutlichen interethnischen Differenzen in bezug auf Assimilationsdefizite deutlich.

(Die Signifikanzberechnungen erfolgen aufgrund des Chiquadrattests, aber zum Unterschied von den oben vorangestellten Tabellen, die Trends verdeutlichen sollen, wurden sie hier zur Vermeidung von künstlichen Signifikanzen durch Alpha-Adjustierung korrigiert.)

3.3. Zur Schulsituation

Die meisten Kinder (65% der Türken bzw. 83% der Italiener) waren in der 1. Klasse eingeschult worden und selten in eine Vorbereitungsklasse (15% der untersuchten Türken gegenüber 2% der Italiener). Eine direkte Aufnahme in eine Sonderschule war dabei sehr selten erfolgt.

Ganz im Gegensatz dazu steht der relativ hohe Prozentsatz von Sonderschülern zum Untersuchungszeitpunkt (s. Tabelle 5).

Tabelle 5: Schultyp zum Zeitpunkt der Untersuchung

Schultyp	TÜ n = 92	IT n = 81	DT n = 39
Hauptschule	69 (75%)	57 (70%)	29 (74%)
Realschule/Gymnasium	10 (11%)	7 (9%)	5 (13%)
Sonderschule	13 (14%)	17 (21%)	5 (13%)

Quelle: POUSTKA, 1984.

Die deutsche Kontrollgruppe ist hier in Klammern eingefügt, da es sich ja um eine nach besuchtem Schultyp parallelisierte Gruppe handelt. Die Zahlen sind nicht deshalb bemerkenswert, weil der niedrige Anteil der ausländischen Schüler in Realschulen und Gymnasien hier wieder einmal eine Bestätigung erfährt, wohl aber wegen des relativ hohen Prozentsatzes an Sonderschülern, der zeigt, daß Durchschnittszahlen über Gesamtanteile an bestimmten Schultypen nicht sehr viel besagen, da wirklich entscheidend die Prozentzahlen am Ende der Pflichtschulkarriere sind.

Gleichzeitig wurde deutlich, daß rund die Hälfte der untersuchten Ausländerkinder beider Nationalitäten wie auch der deutschen Kontrollgruppe Schulklassen mit einem Ausländeranteil von über 20% besuchten.

Noch schwerwiegender ist der Umstand, daß nach unseren Einschätzungen rund die Hälfte der untersuchten ausländischen Kinder gegenüber nur einem Fünftel der deutschen Kinder den Hauptschulabschluß wegen der gravierenden negativen Benotung oder dem gravierenden Klassenrückstand bzw. Sonderschulbesuchs nicht erreichen wird.

Die Schulbildung der untersuchten ausländischen Eltern war im Vergleich dazu dadurch gekennzeichnet, daß zwar ein etwas höherer Prozentsatz von ausländischen Müttern, die gar keine Schulbildung hatten, türkischer Nationalität waren (26% gegenüber 11% der Italiener), aber nach Heimatkriterien immerhin in 55% der Fälle beide türkische Elternteile angaben, die Heimatschule abgeschlossen zu haben gegenüber nur 21% der Italiener.

Hier bilden sich wesentliche Selektionskriterien ab, die durch die Anwerbeselektion nach schulischer Ausbildung und Berufsqualifikation in der Türkei durch staatliche Anwerbestellen bedingt sind, während dies ja entsprechend den Verträgen der Europäischen Gemeinschaft für Italiener nicht zutrif.

Tabelle 6: Indikationen für fehlende schulische Unterstützung durch die Eltern (E = Angaben der Eltern, K = Angaben der Kinder)

	TÜ n = 90	IT n = 79	DT n = 34
Eltern wissen keine Schulnote der Kinder	19 (21%)	44 (55%)	5 (15%)
Störung bei Hausaufgaben (E)	34 (38%)	25 (32%)	4 (12%)
Störung bei Hausaufgaben (K)	21 (23%)	21 (26%)	3 (8%)
Keine Hilfe beim Lernen erhalten, wenn notwendig (E)	34 (38%)	55 (57%)	3 (8%)
Keine Hilfe beim Lernen, wenn notwendig (K)	21 (23%)	17 (22%)	2 (6%)
Strafen bei schlechten Noten (E)	27 (30%)	32 (41%)	1 (3%)
Strafen bei schlechten Noten (K)	11 (12%)	16 (20%)	2 (6%)
Eltern kennen Lehrer nicht (E)	18 (20%)	27 (34%)	1 (3%)
Eltern kennen Lehrer nicht (K)	20 (22%)	17 (22%)	3 (8%)

Quelle: POUSTKA, 1984.

In Tabelle 6 wird versucht, die „Atmosphäre“ zu verdeutlichen, die ausländische Kinder zu Hause im Vergleich zu der deutschen Kontrollgruppe in schulischer Hinsicht vorfinden. Hier fallen die durchwegs günstigeren Angaben der deutschen Familien zu den Fragen der schulischen Unterstützung außerdem auf, daß insbesondere die italienischen Eltern häufig keinerlei Angaben zu den Schulnoten der Kinder machen konnten.

Ergänzend muß hier noch hinzugefügt werden, daß die Leistungen im Intelligenztest annähernd normal verteilt waren und keine Unterschiede zwischen den drei untersuchten Ethnien zeigten.

3.4. Zu den Sprachschwierigkeiten

In einem einfachen additiven Index nach der Häufigkeit von Grammatikfehlern, Fehlen der exophorischen Bezugnahme (unklarer Handlungszusammenhang, da im Satz Bezug auf ein Objekt genommen wird, das im Satz selbst nicht identifizierbar ist) und Semantikfehlern ergeben sich keine deutlichen Unterschiede zwischen den ausländischen Probanden (darunter ein Viertel der Türken und ein Fünftel der Italiener). In einer detaillierten Untersuchung über den Anteil der vollständigen Sätze an der Gesamtzahl der gebildeten Sätze, dem Anteil der syntaktischen Fehler, dem Anteil der Nebensätze, der durchschnitt-

lichen Satzlänge, der Dialektanteile bzw. semantischer Leistungen (die Anzahl richtig reproduzierter semantischer Einheiten, der hinzugefügten Phantasieelemente, der richtigen bzw. falschen Reproduktionen) zeigt sich, daß die Sprachfähigkeit der Italiener in der Regel schlechter ist als die der Deutschen und die türkischen Kinder die größten Schwierigkeiten zeigen, insbesondere in den Syntaxmaßen – Ergebnisse, die sicher nicht unerwartet sind.

3.5. Psychiatrische Auffälligkeit

Tabelle 7: Psychiatrische Diagnose, Nationalität und Geschlecht (Gesamt-N = 212)

Diagnostische Zuordnung	Türken		Italiener		Deutsche	
	M N = 47	W N = 45	M N = 40	W N = 41	M N = 21	W N = 18
Emotionale/neurotische Störungen	3	4	0	4	1	1
Expansive Störungen	2	0	6	3	3	2
Gemischte Störungen	4	1	1	4	2	1
Enuresis	3					
	17 (18%)		18 (22%)		10 (26%)	

Insgesamt ist der Prozentsatz von psychiatrisch auffälligen Kindern im Vergleich zu epidemiologischen Angaben in internationalen Vergleichen (SCHWARTZGOULD u. Mitarb. 1981) keineswegs beunruhigend, insbesondere, da bei einer durchschnittlichen Verweigerungsrate von 15% und der repräsentativen Erhebung unter Berücksichtigung der Auswahlkriterien die Zahlen als Prävalenzangaben gelten können (Tabelle 7).

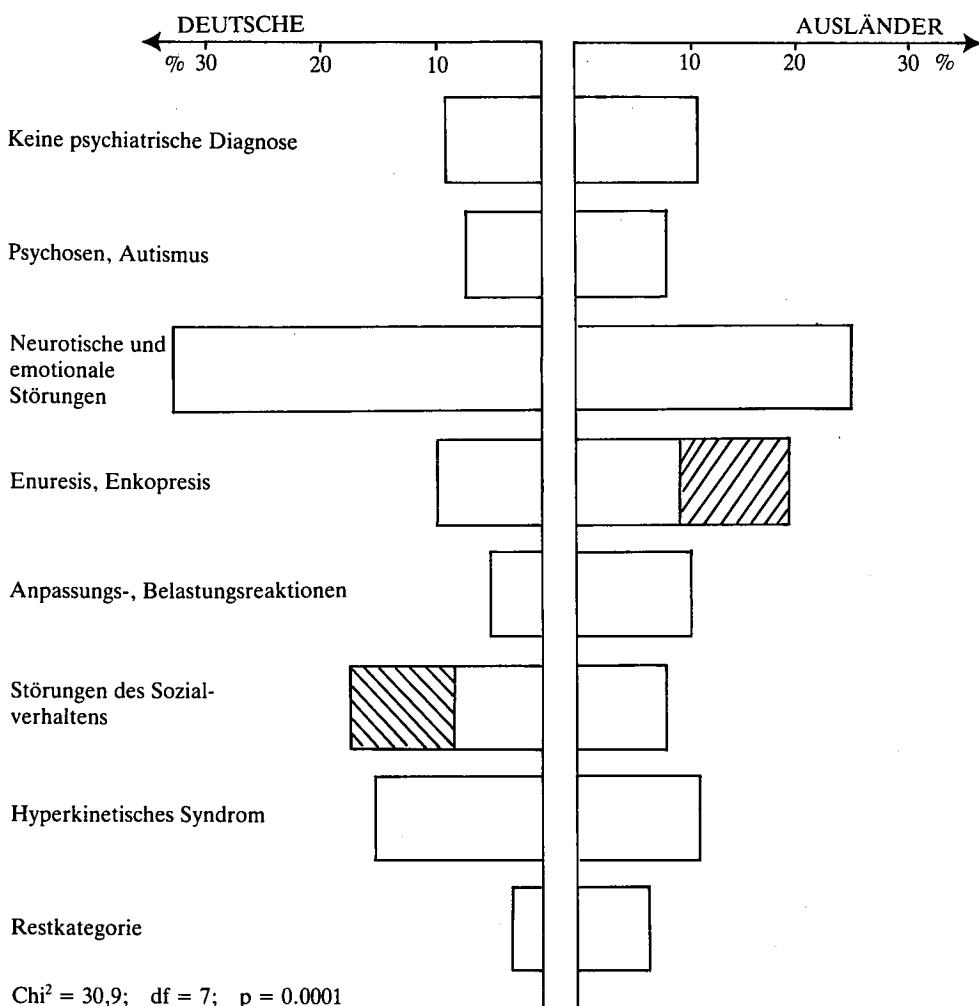
Unter „expansiven Störungen“ werden hier im wesentlichen Störungen des Sozialverhaltens mit delinquentem Verhalten und Aggressionsdurchbrüchen bzw. hyperkinetisches Verhalten verstanden, unter „gemischten Störungen“ das gleichrangige Vorhandensein von emotionalen und expansiven Störungen. Es sind dies mehr oder weniger grobe Globalzuordnungen, die jedoch sehr gut verdeutlichen können, daß keine wesentlichen Unterschiede zwischen den einzelnen Nationalitäten bestehen. Lediglich tendenziell ist zu erkennen, daß türkische Kinder eher zu nichtexpansivem Verhalten neigen im Gegensatz zu den italienischen Kindern, bei denen ein etwas höherer Anteil von expansiven Verhaltensstörungen bei den Mädchen zu erkennen ist.

Von den individuellen Ergebnissen her gesehen kann ferner angeführt werden, daß keine der mitunter in der Literatur zur Psychopathologie von erwachsenen Ausländern beschriebenen sogenannten exotischen Zustandsbilder erkennbar wurden, wie dies in den Darstellungen von BÖKER (1977), LITTLEWOOD u. LIPSEGE (1981) und anderen angeführt wird. Bemerkenswert waren die relativ häufigen Angaben von Einnässen bei fünf türkischen Jungen und einem Mädchen, von denen 3 keine weitere psychiatrische Auffälligkeit aufwiesen (Tabelle 7).

Diese Muster finden eine Entsprechung in unserer Mannheimer Inanspruchnahmeuntersuchung (Untersuchungen von Diagnoseverteilungen in einer ambulanten bzw. stationä-

ren kinderpsychiatrischen Population). Dabei wurden Ausländer aus den fünf sogenannten typischen mediterranen Ländern (Türkei, Italien, Jugoslawien, Griechenland, Spanien) deutschen Kindern nach Alter, Geschlecht und sozioökonomischem Status parallelisiert gegenübergestellt. Hier zeigt sich (Tabelle 8), daß unter den Ausländern die Diagnose Enuresis und Enkopresis ebenfalls häufiger ist (bei genauer Inspektion wegen des höheren Anteils unter den türkischen Kindern), während Störungen des Sozialverhaltens bei den deutschen häufiger auftreten. Weitere Unterschiede in den Diagnosemustern finden sich nicht. Auch sind im Vergleich zur Mannheimer Wohnbevölkerung ausländische Kinder ab dem Schulalter im Vergleich zur deutschen nicht unterrepräsentiert; das bedeutet, daß das Inanspruchnahmeverhalten von Ausländern und Deutschen sehr ähnlich ist (POUSTKA, DETZNER u. SCHMIDT 1984).

Tabelle 8: Vergleich der Diagnoseverteilung der ausländischen und deutschen Substichproben



POUSTKA et al., 1984

4. Zusammenhänge zwischen psychiatrischer Störung und anderen Merkmalen

Obgleich die angeführten Schwierigkeiten im Bereich der ausführlicher dargestellten schulischen Belange, aber auch der Sprache wie der Merkmale in bezug auf Migration und Assimilation der Kinder wie auch der Eltern deutlich werden, finden sich hier keine statistisch bedeutsamen bzw. signifikanten Zusammenhänge zur psychiatrischen Auffälligkeit der Kinder. Insbesondere finden sich auch keine Zusammenhänge zu den hier nicht näher geschilderten sozioökonomischen Verhältnissen wie Verdienst, Wohnqualität, aber auch Herkunftsbedingungen entsprechend Herkunft der Eltern aus Großfamilien oder aus ländlichen bzw. städtischen Gebieten im Heimatland.

Hinsichtlich der migrationsspezifischen Merkmale zeigt sich nur eine gewisse Beziehung insofern, als zwischen „Rückkehrabsicht innerhalb der nächsten fünf Jahre“ nach Angaben der Eltern und den psychiatrischen Störungen italienischer Kinder ein Zusammenhang besteht. Bedeutsamer sind allerdings Zusammenhänge zwischen einer Reihe erhobener familiärer Merkmale: So wird das Zielkriterium „psychiatrische Störung des Kindes“, wenn auch begrenzt, durch sogenannte regressionsanalytische Verfahren bei türkischen Familien durch die Merkmale „psychiatrische Störung in der Anamnese der Familienmitglieder“ und „hohe Symptombelastungen in der Beschwerdeliste der Mutter“ aufgeklärt.

Bei den italienischen Kinder waren entsprechende Beziehungen zwischen der „psychiatrischen Störung des Kindes“ und „hoher Streitbeziehung der Eltern untereinander“ bzw. „Isolation der Eltern“ (in extrafamiliären Kontakten) und „starken Streitbeziehungen zwischen Eltern und Kindern nach Angaben der Eltern“ von Bedeutung, weiterhin zu „Lernschwierigkeiten des Kindes“ (wenn diese von den Eltern angegeben werden konnten) und zu „geringer Unterstützung in sozialen Bereichen der Kinder durch die Eltern“ (nach Angaben der Kinder).

Hervorzuheben ist, daß weder die hier nicht ausführlich dargestellten sozioökonomischen Faktoren noch schulische Schwierigkeiten noch (mit einer Ausnahme) assimilations- bzw. migrationsspezifische Merkmale wesentliche Beziehungen zur psychiatrischen Störung der Kinder zeigten.

Wahrscheinlich können die psychosozialen Schwierigkeiten der Kinder durch die besondere familiäre Situation der Ausländerfamilien zumindestens kompensiert werden, solange keine Schwierigkeiten im familiären Beziehungskontext auftreten. Bei der von uns häufig bemerkten hohen Einschränkung der Handlungs- und Bewegungsfreiheit der ausländischen Kinder im Alltag, besonders gegenüber Mädchen, scheint die Familie einen hohen protektiven Faktor darzustellen.

5. Ausblick

Es ist derzeit fraglich, wie diese Situation, die nicht mit den eingangs angeführten Darstellungen, die eine drastische Gefährdung der Ausländerpopulation vermuteten, in Einklang steht, zu interpretieren ist. Wir wissen auch nicht, wie sich diese Situation über das Ende der Pflichtschulzeit und damit auch über die Adoleszenz hinaus gestaltet. Wahrscheinlich sind hier verstärkte Schwierigkeiten in der Norm- und Wertefindung in der Adoleszenz gerade bei ausländischen Kindern zu erwarten, da die Distanz zwischen familiären Vorstellungen und denen der (deutschen) Umgebung im Zusammenhang mit

spezifischen sozialen, kognitiven und Assimilationsleistungen besonders groß zu sein scheint. Die verstärkte familiäre Einbindung bis in die beginnende Adoleszenz hat zwar, wie vermutet, positive Aspekte, aber es bleibt abzuwarten, ob nicht doch die Grenzen des sogenannten psychosozialen Moratoriums (ein Ausdruck, den ERIKSON im Zusammenhang mit Identitätskrisen geprägt hat) von den Jugendlichen bzw. ihrer Referenzgruppe von Gleichaltrigen und den Eltern höchst unterschiedlich wahrgenommen werden.

Wenn man die einzelnen Angaben über distanziertes Verhalten zwischen Eltern und Kindern (Tabelle 9) berücksichtigt, so geben die Kinder der einzelnen Nationalitäten im Unterschied zu der Sichtweise der Eltern ganz offensichtlich keine unterschiedlichen Interpretationen. Lediglich bei der Berufswahl geben eher türkische als italienische Kinder an, ein Mitspracherecht zu haben. Hier decken sich die Angaben aus den Eltern- und den Kinderinterviews. Insgesamt ist aber eine deutliche Verselbständigungstendenz zu erkennen.

Tabelle 9

	TÜ		IT		DT	
	E n = 92	K n = 92	E n = 79	K n = 81	E n = 34	K n = 39
Bespricht keine persönlichen Probleme mit der Mutter	15 (16%)	39 (42%)	25 (32%)	43 (53%)	10 (29%)	13 (33%)
Bespricht keine persönlichen Probleme mit dem Vater	33 (36%)	69 (75%)	40 (51%)	60 (74%)	17 (50%)	21 (54%)
Kein Gespräch über berufliche Zukunft mit Mutter	4 (4%)	15 (16%)	5 (6%)	12 (15%)	0 (0%)	8 (21%)
Kein Gespräch über berufliche Zukunft mit Vater	2 (2%)	24 (26%)	1 (1%)	22 (27%)	2 (6%)	7 (18%)
Eltern bestimmen Beruf ohne Mitsprache des Kindes	24 (26%)	24 (26%)	7 (9%)	7 (9%)	2 (6%)	0 (0%)
Kind unternimmt ungern etwas mit der Familie	13 (14%)	27 (29%)	10 (13%)	33 (41%)	17 (50%)	17 (44%)
Eltern und Kind unternehmen selten oder nie etwas gemeinsam	3 (3%)	28 (30%)	16 (20%)	30 (37%)	8 (24%)	27 (70%)

Quelle: POUSTKA, 1984.

Es ist daher zu vermuten, daß die Schwierigkeiten, eine Ausbildungssituation zu erreichen, ebenfalls von besonderer Bedeutung sein werden.

Psychische Veränderungen bei Jugendlichen ohne Arbeit wurden bislang sehr selten untersucht. Zwar hat WILHELM REIS (1979) das verstärkte Auftreten psychosomatischer Beschwerden als Folge der Arbeitslosigkeit dargestellt; aber auch hier war die Arbeitslosigkeit begünstigende Variable nicht nur in Form schulischer Qualifikation zu erkennen, sondern ebenso bedeutsam war die Unvollständigkeit der Familie und die Arbeitslosigkeit anderer Familienmitglieder. BANKS u. JACKSON (1982) haben mit Hilfe ihrer Längs-

schnittuntersuchung (Interviews von fast 3000 Jugendlichen beim Abgang von der Schule und 2½ Jahre danach) nachweisen können, daß psychiatrische Störung der Jugendlichen mit dem Faktum der Arbeitslosigkeit am stärksten korreliert. Da dies eine Längsschnittuntersuchung war, können durchaus Schlüsse im Sinne einer Kausalität gezogen werden.

Dennoch können die angeführten Arbeiten nur sehr tentative Hinweise geben, da insbesondere in Deutschland vergleichbare größere Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Belastungen und psychiatrischer Auffälligkeit während der Adoleszenz nicht vorliegen. Derartige Studien müßten als Längsschnittuntersuchungen angelegt werden, damit die Veränderungen besser beurteilt werden können.

Der gegenwärtige Stand der Forschung legt nahe, davon auszugehen, daß die Einwirkungen ökonomischer Belastungen trotz der schwierigen Ausgangssituation gerade bei ausländischen Jugendlichen nicht völlig unter dem Aspekt einer Ausländerspezifität zu sehen sind. Auch die höhere Kriminalitätsbelastung junger Ausländer, wie sie in den Untersuchungen von ALBRECHT u. PFEIFFER (1979) dargestellt wird, ist kein schlüssiger Beweis, da in dieser Untersuchung wie überhaupt in Kriminalstatistiken zwischen den bereits angeführten Späteinsteigern, den verschiedenen Ausländernationalitäten und der Länge der Aufenthaltsdauer, also der erfahrenen Sozialisation in Deutschland, nicht unterschieden wurde.

Es ist deshalb nicht einzusehen, warum gerade von NEU (1983) diese Arbeit in dem Sinn wiederaufgegriffen wird, daß in diesen Ergebnissen der Kriminalstatistik ein erstrangiger sozialer Sprengstoff gesehen und nach aufenthaltsrechtlichen, individuell zu steuernden Reaktionen als Überdruckventil gerufen wird.

In nordamerikanischen Untersuchungen wird immer wieder herausgestellt, daß die erste Generation von Migranten eine niedrige Kriminalitätsrate hat, die zweite eine höhere und die dritte dieselbe Delinquenzrate wie sie im Durchschnitt im Einwanderungsland erreicht wird; britische Untersuchungen haben ein derartiges Ansteigen in der zweiten Migrantengeneration bisher nicht nachweisen können (RUTTER u. MADGE 1976).

In unserer Mannheimer Untersuchung fehlen jedenfalls derzeit Hinweise dafür, daß ein expansives (wie auch ein nicht expansives) gestörtes Verhalten Grund zur übertriebenen Besorgnis geben müßte. Dies heißt nicht, das Problem zu verniedlichen. Denn auch ohne den Nachweis der oft prognostizierten, überdurchschnittlich häufigen negativen „Reaktionsbildungen“ auf schwierige Lebensumstände bei jugendlichen Ausländern besteht sehr wohl Veranlassung, den schweren Defiziten in der Ausbildungssituation durch geeignete Maßnahmen zu begegnen. Es sind dies insbesondere Maßnahmen, die ein aktives Zugehen auf eine Population erfordern, die häufig, zumindestens was die Elterngeneration betrifft, ihre eigenen Defizite nur sehr unklar erkennt. Da die Sprachschwierigkeiten der zweiten Generation bereits ein wesentlich geringeres Problem darstellen (und Sprache offensichtlich kein psychopathogenes Moment ist), wird der Zugang zu dieser zweiten Generation der Arbeitsmigranten wahrscheinlich auch wesentlich leichter zu gestalten sein als zur Elterngeneration. Dadurch verringert sich aber wiederum die Notwendigkeit, die Problematik jener Jugendlichen allzusehr als eine besondere Ausländerproblematik zu betrachten.

Literatur

- ALBRECHT, P.-A./PFEIFFER, CH.: Die Kriminalisierung junger Ausländer. Juventa, München 1979.
- BANKS, M. H./JACKSON, P. R.: Unemployment and risk of minor psychiatric disorders in young people: a cross-sectional and longitudinal evidence. Psychol. Med. 12 (1982) 789.
- BOKER, W.: Zur psychischen Morbidität ausländischer Arbeitnehmer (Gastarbeiter) in der BRD. Öff. Gesundh. Wes. 39 (1977) 720.
- BRANIK, E.: Psychische Störungen und soziale Probleme von Kindern und Jugendlichen aus Spätaussiedlerfamilien. Beltz, Weinheim 1982.
- HECKER, U./SCHMIDT-HACKENBERG, D.: Bildungs- und Beschäftigungssituation ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1980.
- KLITZING, v., K.: Risiken und Formen psychischer Störungen bei ausländischen Arbeiterkindern. Beltz, Weinheim 1983.
- LITTLEWOOD, R./LIPSEGE, M.: Some social and phenomenological characteristics of psychotic immigrants. Psychol. Med. 11 (1981a) 289.
- NEU, A. D.: Entwicklungstendenzen auf dem Arbeitsmarkt und ihre Auswirkung auf die Jugendkriminalität. Arbeitspapier Nr. 176, Institut für Weltwirtschaft, Kiel, 1983.
- POUSTKA, F.: Psychiatrische Störungen bei Kindern ausländischer Arbeitnehmer. Enke, Stuttgart 1984.
- POUSTKA, F./DETZNER, M./SCHMIDT, M.: In- und ausländische Kinder an einer Kinder- und Jugendpsychiatrischen Klinik einer deutschen Industriestadt. 1984 (in Vorbereitung).
- RUTTER, M./MADGE, N.: Cycles of disadvantage. Heinemann, London 1976.
- SCHWARTZ-GOULD, M./WUNSCH-HITZIG, R./DOHRENWEND, B.: Estimating the prevalence of childhood psychopathology. J. Am. Acad. Child Psychiatry 3 (1981) 463.
- WILHELM-REIS, M.: Psychische Veränderungen bei Jugendlichen ohne Arbeit. Eine empirische Studie zu den Folgewirkungen der Arbeitslosigkeit. Beltz, Weinheim 1979.
- WILPERT, C.: Die Zukunft der zweiten Generation. Hain, Königstein/Ts. 1980.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Fritz Poustka, Zentralinstitut für Seelische Gesundheit, Postfach 5970, 6800 Mannheim 175

Arbeit, Arbeitslosigkeit und Nichtarbeit

Sozialerfahrung und Verarbeitungsformen türkischer männlicher Jugendlicher

Das Verhältnis von Arbeit und Nichtarbeit ist in den letzten Jahren praktisch wegen der zunehmenden Massenarbeitslosigkeit, aber auch theoretisch (z.B. Arbeit und Alltag, Arbeit und Hausarbeit) in den Mittelpunkt gerückt (vgl. u. a.: LÜDTKE, A.: 1978; VOSS, G.: 1980; HERKOMMER, S.: 1982). Theoretisch wichtig wurde die Frage wegen der unbefriedigenden Versuche, Bewußtseinsformen und Handlungspotentialen allein aus dem ökonomischen System abzuleiten. Lassen sich die ausländischen Arbeiter im System der Ungleichheit als spezifischer Teil der Arbeiterklasse – und damit nicht als Randgruppe etc. – ausmachen (vgl. HECKMANN, F.: 1981, 1983) –, so stellt sich, insbesondere für die Jugendlichen, das Problem, welche Verhaltensformen, Handlungspotentiale und subjektive sowie kollektive Lösungen sie unter diesen Bedingungen hervorbringen. Dabei sind sie von Arbeitslosigkeit im besonderen Ausmaß betroffen. Zwar gehen die Schätzungen auseinander, realistisch aber muß von einer Quote von ungefähr 40% ausgegangen werden.

Ausgehend von Selbstthematisierungen betroffener Jugendlicher¹ will ich Aneignungsformen und interpretative Muster der türkischen Jugendlichen für die Bereiche Arbeit, Familie und Migration typisierend darstellen. Die Biographien und lebensgeschichtlichen Erfahrungen weisen dabei größere Differenzen auf als bei vergleichbaren deutschen Unterschichtjugendlichen. Migrationsverläufe, Lebensbedingungen und Verarbeitungsformen sind sehr verschiedenartig. Alle Jugendlichen aber teilen die Erfahrung der gesellschaftlichen Stigmatisierung und auch die Erfahrung, daß nur bestimmte Arbeitsbereiche und öffentliche Räume für sie zugänglich sind. Die Variationen ergeben sich so aus subjektiven Erfahrungen innerhalb dieser Grundstruktur und reichen bis zur Durchbrechung struktureller Grenzen.

Migration

Der „neue“ Migrationsprozeß in die industriellen Zentren unterscheidet sich von den älteren vor allem durch relativ geringe Transportkosten und Transportzeiten. Damit wird die Migration auf der individuellen Ebene prinzipiell widerrufbar, selbst dann, wenn die Verbindung zum Heimatland eine – gerade bei den Jugendlichen häufige – reine Urlaubsbeziehung ist. War der Rückkehrgedanke bei früheren Migrationen oft eine rein subjektive Illusion – trotz Arbeitslosigkeit, schlechter sozialer Bedingungen, Kriminalisierung etc. –, so ist sie heute technisch zwar einfacher möglich, tatsächlich von den

1 Die Interviews wurden im Rahmen eines Forschungsprojekts am Institut für die Gesamten Strafrechtswissenschaften, Abteilung Kriminologie, Prof. Dr. H. SCHÜLER-SPRINGORUM, Universität München, erhoben. Teilweise wird auf Ergebnisse dieser Arbeiten zurückgegriffen (vgl. BIELEFELD, U., u. a. 1982a; ders. u. a. 1982b).

Lebensmöglichkeiten und -formen her, aber äußerst risikoreich (vgl. die Beschreibung eines Migrationsprozesses bei: LEVINE, 1980).

Im Prozeß des Familiennachzuges drückt sich die Uneindeutigkeit aus. Die Entscheidung, alle Kinder nachzuholen, die ein erster Schritt zu einer tatsächlichen, vollzogenen Auswanderung ist, wird verzögert, kann wieder zurückgenommen werden, das Kind ist hier in der Schule, dann wieder dort. Verstärkt wird diese Haltung durch eine repressive Ausländerpolitik, deren legitimatorische Basis der Satz: „Wir sind kein Einwanderungsland“ bildet, sowie durch die alltägliche Ausländerfeindlichkeit (vgl. u. a.: HOFFMANN, L./EVEN, H.: 1983). Die – subjektive und objektive – Uneindeutigkeit der Migration verlangt von den Jugendlichen, sich auf zwei „Gesellschaften“ zu beziehen. Das meint nicht nur, daß sie als Minorität in einer Gesellschaft leben, die einen anderen Bezugspunkt hat, sondern daß sie sowohl retrospektiv als auch prospektiv ihre Handlungen, aber auch die Rekonstruktionen ihrer Biographien „offenhalten“ müssen. Bleiben und Zurückkehren muß als Möglichkeit in der subjektiven, biographischen Logik enthalten sein; die konkreten Handlungen (z. B. die Berufsentscheidung) müssen ein Leben hier wie dort ermöglichen. Jeder ausländische Jugendliche muß so für sich selbst und seine Außendarstellung zum Thema Heimat/Gastland/Rückkehr Stellung nehmen. Anfangs sind sie nicht selbst Akteure, sie sind abhängig von den Entscheidungen der Eltern, auch dann, wenn sie relativ alt waren, als sie nachgeholt wurden. Das drückt sich in den Formulierungen deutlich aus: „Dann war ich hier, dann wieder in der Türkei, dann wurde ich wieder geholt“; das ist ein typisches Beispiel. Die Migration ist eine Sache, die mit ihnen passiert, auf die sie keinen Einfluß haben. Können die Eltern die Kontakte zur fremden Umwelt noch relativ gering halten (Ausländeramt, Arbeitsamt, Betrieb), so können und wollen dies die Kinder nicht. In der Freizeit und in der Schule sind sie mit deutschen Kindern konfrontiert, sie müssen sich in einer erweiterten deutschen Umwelt bewegen.

Das Rückkehrproblem ist häufig der zentrale Punkt in der gesamten familiären Planung, teilweise werden die Familien über diese Thematik zusammengehalten. Gleichzeitig lassen sich hier typische Konfliktkonstellationen und -vermeidungen aufzeigen. Da die Rückkehr für viele Jugendliche problematischer geworden ist, der normative Druck der Familie, nicht den gemeinsamen Bezugspunkt aufzugeben, jedoch sehr groß ist und eine alternative Lebensführung unabhängig von der Familie sowohl von dieser selbst unter kollektive Sanktionsandrohung (Ausschluß) gestellt als auch von der deutschen Umwelt nicht ermöglicht wird, müssen viele Jugendliche an der Rückkehrabsicht aus Solidarität und unter Außendruck festhalten. Ihr Leben aber richten sie hier ein. „Natürlich kehre ich zurück; jeder weiß, daß er zurückkehren muß.“ Die persönliche Form des „Ich“ wird durch die Verallgemeinerung sofort zurückgenommen; „jeder muß“ zeigt den normativen Druck, der auf dieser Haltung lastet. Dieser existiert nicht nur in der Familie, sondern ist auch politisch erzeugt. Die strukturelle Logik dieser Aussage wird noch durch die Hinzufügung: „Zumindest, wenn ich sterbe“ verschärft. Die Rückkehr ist für den Jugendlichen völlig selbstverständlich, aber ebenso selbstverständlich hat sie keine unmittelbare, praktische Bedeutung. Es gilt eher: „Was soll ich dort tun?“. „Rückkehr“ ist ein Familienthema in der Bundesrepublik, hat stabilisierende Funktionen für die Binnenstruktur, gibt über die Zieldefinition quasi die Durchhalteparole aus. Das Ziel aber liegt in weiter Ferne.

Zur familiären Funktion der Rückkehrthematik aber kommt noch eine Ausgleichsfunktion für den Jugendlichen selbst. Solange es keine Entscheidung gibt, ermöglicht das Festhalten an der Rückkehrabsicht zweierlei: Der Jugendliche braucht sich nicht zu

vergleichen, z.B. mit im Schnitt bei gleicher Qualifikation erfolgreicherer deutschen Jugendlichen – „das gilt für mich nicht“ –. Aktuelle Konflikte und Stellungnahmen können so vermieden werden. Ebenso wenig muß eine Lösung für ein neues Leben im „Heimatland“ überlegt werden. Gerade das Festhalten an inhaltlich hohlen Rückkehrfloskeln und teilweise auch an nationalistischen Phrasen ermöglicht eine doppelte Konfliktvermeidung und damit verbunden eine aktive Rückzugsmöglichkeit in die Andersartigkeit.

Trotz der großen Konflikthanfälligkeit dieser Konstruktion – sie hält nur bei Nichtentscheidung² – ist sie äußerst stabil, da sie überdeterminiert ist: Auf der Legitimationsebene steht die „Zwei-Kulturen-These“, aus der „Integrationsunfähigkeit“ als qualitatives Merkmal gefolgert wird (z.B.: DREGGER, A.: 1983); auf der Herrschaftsebene wird die Möglichkeit der Mitgliedschaft rechtlich verhindert und an einem nur scheinbar verrechtlichten Aufenthaltsstatus (vgl. DOHSE 1981) festgehalten. Familiäre Anforderung und Funktionalisierung der Problematik sowie deren Instrumentalisierung zur Aufrechterhaltung einer subjektiv-psychischen Stabilität aber zeigen den Eigenanteil an der Aufrechterhaltung dieser Strukturen. Eine (kognitive) Realisierung der Zusammenhänge wird so kollektiv erschwert, eine praktische Überwindung fast unmöglich gemacht.

Jobs und Arbeitsorientierung

Der aktiven Rolle des Gastlandes zur Initiierung des Migrantenstromes aus bestimmten Ländern entspricht die Nachfrage nach einer bestimmten Arbeitskraft: Es wird keine Ausbildungsqualifikation verlangt; die Arbeiten sind meist – nicht immer – schlecht bezahlt und haben einen niedrigen sozialen Status; sie sind oft mit schlechten Arbeitsbedingungen gekoppelt und tragen ein hohes Arbeitslosigkeitsrisiko; es gibt kaum Aufstiegschancen; die Arbeiten sind häufig mit einer persönlichen Abhängigkeitsbeziehung verbunden (vgl. PIORE 1979, 1983). Kurz: Nur der Jedermanns-Arbeitsmarkt steht den Ausländern zur Verfügung.

Die Arbeitsanforderungen beziehen sich vor allem auf die allgemeinen Arbeitstugenden und Qualifikationen: Disziplin, Pünktlichkeit, Kraft, Unterordnung, Monotonieresistenz. Da das Arbeitslosigkeitsrisiko sehr groß ist bzw. auch saisonale Arbeiten, kurzfristige Verträge oder auch halblegale und illegale Tätigkeiten (Schwarzarbeit, Schattenwirtschaft) als funktionales Element dieses Teilarbeitsmarktes angesehen werden müssen, gehört es zudem zu den verlangten Fähigkeiten, auch die Zeiten der Nichtarbeit als „normal“ anzusehen. Gerade für viele Jugendliche gilt: Auch zwei Wochen zu arbeiten, um dann wieder zwei Wochen nicht zu arbeiten, gehört als Anforderung zur Arbeit dazu. So einheitlich wie die Anforderungen sind, so uneinheitlich können insgesamt die Tätigkeiten sein: als Lagerarbeiter, Spüler, Produktionsarbeiter, Colaverkäufer, verbunden durch kürzere oder längere Pausen der Nichtarbeit. Je diffuser die Anstellungen und Tätigkeiten werden, um so unterschiedlicher werden die Bezahlung, die versicherungsmäßige Absicherung, die tägliche Arbeitszeit.

Auch für die Arbeitsvermittlung ist ein großer Teil der Jugendlichen auf die ethnische Infrastruktur angewiesen. Häufig gelten die Jugendlichen selbst als unzuverlässig. Ihre

2 Dies kann sowohl an Fällen der Ausweisung gezeigt werden, aber auch an familiären Konflikten, die dort entstanden, wo im Rahmen der Rückkehrhilfe plötzliche Entscheidungen zur Heimkehr getroffen wurden.

Einstellungschancen verbessern sich jedoch gerade in Großbetrieben, wenn schon die Eltern oder ein Elternteil dort arbeitet. Die Ausdehnung der familiären Kontrolle auf den Arbeitsplatz ist aus betrieblicher Perspektive wünschenswert. Dem entspricht andererseits, daß sie in kleinen Betrieben größere Chancen haben, da hier die persönliche Kontrolle gewährleistet ist. Ebenso wichtig wie die Familie aber ist die erweiterte ethnische Bezugsgruppe; hier gibt es Tips, Hilfen und auch und gerade Vermittlungen von kurzfristigen Tätigkeiten, Aushilfen und Schwarzarbeit. Die offizielle Arbeitsvermittlung wird so zumindest durch eine inoffizielle ethnische Arbeitsvermittlung ergänzt. Ausbildungsplätze aber werden hier nicht angeboten. Die Angewiesenheit auf diese zusätzliche Form der Vermittlung aber sorgt für eine starke Einbindung zumindest in den ethnischen Kontext, oft auch in die Familie.

Obwohl der Ausbildungsmarkt für viele Jugendliche ausfällt, sind sie trotzdem mit starken familiären und gesellschaftlichen Anforderungen konfrontiert. Auch für sie gilt der Maßstab einer „Normalbiographie“, insbesondere gilt eine nicht begonnene oder abgeschlossene Lehre als Desintegrationsmerkmal. Normativ wird eine Berufsorientierung gefordert, die sich real auf dem Arbeitsmarkt nur selten verwirklichen läßt. Die Grenzen des Arbeitsmarktes sind für die Jugendlichen reale Handlungsgrenzen.

Gleichzeitig stellt die Familie hohe Erwartungen an den Jugendlichen. In der Türkei hat sich kein Berufssystem herausgebildet. „Ausbildung“ gerade in handwerklichen Berufen geschieht durch die konkrete Tätigkeit, Zertifikate können nicht erworben werden. „Ausbildung“ ist für viele türkische Eltern so auf Professionen bezogen und damit auf ein Studium oder zumindest eine Schulausbildung. Bestimmte Ausbildungsberufe werden in der Türkei in ihrem Status und Prestige so niedrig bewertet (z. B. Gärtner etc.), daß die Absolvierung einer entsprechenden Lehre in Deutschland nicht in Erwägung gezogen wird. Anders ist dies mit Berufen, die sich auf die Reparatur moderner Konsumgüter beziehen: Fernsehmechaniker, Kfz-Schlosser etc. Dies allerdings sind Berufe, in die auch die deutschen Jugendlichen drängen. Innerhalb dieses Feldes und verbunden mit der Erwartung des Beitrags zum Familienbudget ergibt sich, da meist die erstrebte Ausbildung nicht erreicht werden kann, dann doch die Forderung nach „Arbeit“. Hierbei steht nicht das Selbständigkeitsmotiv im Vordergrund, sondern der Zuverdienst; meist muß das Geld zu Hause abgegeben werden, der Bedarf an Kleidung etc. wird von der Familie gedeckt. Es fehlt also eine Erziehung zur ökonomischen Selbständigkeit; erst wenn der Vater alt ist, muß der Sohn die Familie versorgen. Formal bleibt die patriarchalische Struktur häufig erhalten, ohne daß sie aber inhaltlich noch legitimiert werden könnte. Die Abwesenheit des Vaters in der Familie infolge langer Arbeitszeiten, der niedrige Status und die Inkompetenz im Umgang mit der deutschen Umwelt höhlen die väterliche Autorität inhaltlich aus, ohne daß viele Jugendliche sie auch formal angreifen. Konkret aber wird es für den Vater immer schwieriger, Autorität durchzusetzen.

Verarbeitungsformen der Jugendlichen

Der Übergang der Jugendlichen von der Schule in den Beruf steht unter widersprüchlichen und doppelt restringierten Bedingungen. Hohen Erwartungen der Eltern steht zunächst die gesellschaftliche Erwartung gegenüber, die oberflächlich an beruflicher Bildung orientiert ist, häufig aber die Rückkehr meint. Beidem stehen die tatsächlich eingeräumten Chancen gegenüber. Es handelt sich daher nicht um „persönliche Milieuschwierigkei-

ten“, sondern um einen „allgemeinen Sachverhalt der Sozialstruktur“ (MILL, C. W.: 1973). Der am Beispiel des Rückkehrthemas prekäre Konfliktvermeidungsmechanismus ist ein plastisches Beispiel für die Balance, die die Jugendlichen durch solche Interpretationsleistungen aufbringen müssen. Ähnliches gilt für den Arbeitsbegriff. Die Jugendlichen können aber hier die auseinanderklaffenden Erwartungen nicht erfüllen. Ein möglicher Weg, diesem Dilemma zu entkommen, stellt gerade die Anpassung an einen Arbeitsbegriff dar, der den Bedingungen entspricht. Die real existierende Erwerbschance wird so häufig zur Grundlage von Bedeutungszuschreibungen gemacht (z. B.: „wechseln macht Spaß“; „ich hab arbeiten gelernt“). Zeiten der Arbeitslosigkeit, ob sie nun statistisch so definiert werden oder nicht, fallen mit unter diesen „Arbeitsbegriff“. So gaben sich viele Jugendliche auch selbst nicht die Zuschreibung „arbeitslos“, obwohl sie länger keine Arbeit mehr hatten. Der Nichtarbeitsbereich hat dabei einige gemeinsame Merkmale mit dem spezifischen Arbeitsbereich: Es gibt immer wieder informelle Tätigkeitsmöglichkeiten und wenig stabile Positionen; beide Bereiche sind hoch situativ strukturiert. Über inhaltliche Aspekte gibt es folglich wenig zu erzählen. Für die Arbeit sind wichtige Kriterien außer dem Einkommen die Schwere der Arbeit, die Länge des Anfahrtsweges, die Möglichkeit einer relativen Selbständigkeit (konkret: z. B. Stapelfahrer; „realistischer“ Wunsch: Ausfahrer) und – entsprechend der persönlichen Abhängigkeit – eine „gerechte“ Behandlung. Dieser Gesichtspunkt dient aber auch als Argumentationsfigur zur Begründung einer aktiven Übernahme der Arbeitsbedingungen wie ggf. einer Kündigung.

Wichtiges Kennzeichen der interpretativen Muster ist eine Personalisierung struktureller Sachverhalte. Diese wird nicht im Sinne subjektiver Schuldzuschreibung vorgenommen, sondern im Sinne einer spezifischen Interpretation des „guten Lebens“. Kriterien hierfür sind Unabhängigkeit, Abwechslung, und sie sind insgesamt eher an einer innerstädtischen „Freizeitkultur“ orientiert als an familiären Traditionen. Allerdings hat es die familiäre Solidarität und die der Peer Group zur Voraussetzung. Auf der Basis des gleichen Arbeitsmarktsegmentes und integriert in den gleichen Produktionsprozeß ergibt sich so eine andere Lebensstruktur als die der Eltern. Nicht die Stellung im System der Ungleichheit hat sich geändert, sondern der Umgang der Jugendlichen damit.

Zum Schluß will ich in typisierter Form zwei Formen, mit diesen Anforderungen umzugehen, schildern:

- Der Jugendliche kann zwar die hohen Berufserwartungen seiner Eltern nicht erfüllen, sein Verbleiben im familiär und ethnisch vorgegebenen Rahmen ist jedoch die Voraussetzung für seine berufliche Integration. Er akzeptiert die Verlängerung der familialen Kontrolle auf den Arbeitsplatz. Er geht nach der Arbeit nach Hause, besucht am Abend eine private Schule für technische Zeichner. Nur an Wochenenden geht er zu einigen bekannten Treffpunkten, diese sind für ihn dem Freizeitbereich zuzurechnen. Konflikte am Arbeitsplatz werden vermieden, er reagiert nicht auf Provokationen. Voraussetzung für die berufliche Integration wird so die inhaltliche Anerkennung der familialen Struktur und deren Zielsetzung (Rückkehr) sowie die ausbleibende Auseinandersetzung mit der deutschen Umwelt. Die soziale Isolation ermöglicht ihm, jene Rationalität und jenes Konfliktvermeidungsverhalten aufzubringen, die ihm die berufliche Ausbildung ermöglichen.
- Bei einem zweiten Typus bleibt zwar formal die Anerkennung der Familie erhalten, diese besitzt aber keine weitere Handlungsrelevanz. Bei einem Verbleiben im gleichen

Arbeitssegment wie die Eltern findet eine soziale Integration statt, die sich auf die vorhandenen Arbeits- und Freizeitbedingungen bezieht. Aufstiegserwartungen, die die Eltern noch hatten, fallen weg. Im Vergleich zu den Eltern ändert sich so der Bezug zur Arbeit bei gleichzeitiger Anpassung an das Leben deutscher Jugendlicher in Ballungsgebieten: Die türkischen Jugendlichen dieses Verarbeitungstyps sind interessiert an den gleichen Konsumfreizeitmöglichkeiten, an der gleichen Musik, haben ein ähnliches Beziehungskonzept etc. Kurz: Sie sind sozial und strukturell in der deutschen Gesellschaft zu verorten, sie durchlaufen einen Proletarisierungsprozeß.

Legt man keinen normativ-konzeptionellen Integrationsbegriff zugrunde, so ist m. E. zu diskutieren, ob nicht gerade die Jugendlichen der Gruppe, die gemeinhin als nicht integriert gelten, eine weitgehende Integrationsleistung – gemessen an konkreten Verhaltensweisen – vollzogen haben. – Kulturelle Normen und Werte müssen auf ihre Handlungsrelevanz für die Jugendlichen hinterfragt werden; zudem kann nicht von einer einheitlichen kulturellen Welt hier wie dort ausgegangen werden. Die Jugendlichen beziehen sich auf Normen der unteren Schicht, hier haben sie Freundinnen, seltener Freunde und Feinde, aber auch reale Chancen. Eine Berufsberatung im Sinne der Jugendlichen muß die Vorstellungen der Eltern, die häufig an eine andere Organisation von Arbeit und Ausbildung gebunden sind, vor allem aber die Vorstellungen des Jugendlichen berücksichtigen. Das heißt aber immer auch Aufklärung nicht nur über die formalen Wege und institutionellen Möglichkeiten, die oft nur noch Fachleute überblicken, sondern auch Aufklärung über die gesellschaftlich streng markierten Grenzen.

Literaturverzeichnis

- BIELEFELD, U./KREISSL, R./MÜNSTER, TH.: Junge Ausländer im Konflikt. Lebenssituationen und Überlebensformen. München 1982a.
- BIELEFELD, U./KREISSL, R.: Isolation und Anpassung: Karrieren junger Ausländer. In: SCHÜLER-SPRINGORUM, H. (Hrsg.): Mehrfach auffällig. Untersuchungen zur Jugendkriminalität. München 1982b, S. 126–162.
- HECKMANN, F.: Die Bundesrepublik: Ein Einwanderungsland? Stuttgart 1981.
- HECKMANN, F.: Einwanderung und die Struktur sozialer Ungleichheit in der Bundesrepublik. In: KRECKEL, P. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, Sonderband 2 der Sozialen Welt, S. 369–388. Göttingen 1983.
- HERKOMMER, S.: Arbeit und Nichtarbeit. In: SCHMIDT, C., u. a. (Hrsg.): Materialien zur Industriosozologie, Sonderheft der KZfSS, S. 264–288. Opladen 1982.
- HOFFMANN, L./EVEN, H.: „Die Belastungsgrenze ist überschritten“. Entwurf einer Theorie der Ausländerfeindlichkeit. Bielefeld 1983.
- LEVINE, B.: Benjy Lopez. A Picareque Story of Emigration and Return. New York 1980.
- LÜDTKE, A.: Alltagswirklichkeit, Lebensweisen und Bedürfnisartikulation. In: Gesellschaft, Beiträge zur Marxschen Theorie. Frankfurt 1978.
- MILLS, C. W.: Kritik der soziologischen Denkweise. Neuwig 1973.
- PIORE, M. J.: Birds of Passage. Migrant Labour in Industrial Societies. Cambridge 1979.
- PIORE, M. J.: Internationale Arbeitskräftemigration und dualer Arbeitsmarkt. In: KRECKEL, F., a. a. O., S. 347–367.
- Voss, G.: Arbeitssituation und Bewußtsein. Frankfurt, New York 1980.

Anschrift des Autors:

Dr. Uli Bielefeld, Technische Hochschule Darmstadt, Inst. f. Soziologie, FB 2, Residenzschloß, 6100 Darmstadt

„Ausgelernt und angeschmiert“

Frauenarbeit – Frauenbildung – Frauenerwerbslosigkeit

BÄRBEL SCHÖN

Zur Einführung

Frauenforscherinnen nehmen das Thema des Kongresses aus ihrer Sicht auf und behandeln die Problematik von Arbeit, Bildung und Erwerbslosigkeit (nicht Arbeitslosigkeit!) aus der Sicht von Frauen. Frauen fragen:

- welche Art von Bildung ihnen geboten wird, wem diese Bildung dient und welche Bildung *sie* brauchen;
- welche Art von Arbeit sie verrichten und wie sich beim weiblichen Geschlecht das Verhältnis von Erwerbsarbeit, unbezahlter und unsichtbarer Haus- und Reproduktionsarbeit und „Nichtarbeit“ darstellt;
- in welchem gesellschaftlich-historischen Kontext der sechziger Jahre Frauen der vermehrte Zugang zu Erwerbsarbeit und qualifizierter Bildung eröffnet wurde – und was diese Faktoren für Frauen bedeuten.

Frauen entwickeln Modelle für andere Formen von Bildung, von Leben und Lernen, von Arbeit und Erwerbsarbeit; sie fragen, was ihnen im Wege steht, sich selbst zu finden, wie sie ihre vorhandenen Fähigkeiten für sich selbst und andere Frauen entwickeln, nutzen, erweitern können.

Ein so erweiterter Bildungs- und Arbeitsbegriff, der an die Wurzeln traditioneller pädagogischer Theorienbildung anknüpft und diese zugleich radikal neu begreift, führte in der Arbeitsgruppe zu folgenden Einschätzungen und Ergebnissen:

1. Es gibt nicht weniger Arbeit, sondern weniger Erwerbsarbeit und mehr unbezahlte Reproduktionsarbeit.
2. Die Einsparung von Lohnarbeitsplätzen verschlechtert direkt und indirekt die Berufs- und Bildungsmöglichkeiten von Frauen.
3. Die Vernichtung von Erwerbsarbeitsplätzen trifft Frauen anders und schärfer als Männer.
4. Frauen werden *direkt* von der Rationalisierung von Lohnarbeitsplätzen betroffen: Die Arbeitslosenquote bei Frauen ist bedeutend höher als bei Männern, Frauen bekommen weniger materielle Unterstützung in der Zeit der Erwerbslosigkeit, Frauen haben – bei gleicher schulischer Qualifikation – schlechtere Berufsbildungsmöglichkeiten. Sie werden aufgefordert, ihre Lohnarbeitsplätze für Männer zur Verfügung zu stellen.
5. Frauenarbeit wird aber auch *indirekt* durch die Vernichtung von Lohnarbeitsplätzen verändert: ihnen wird qua Geschlecht zugemutet, die Konsequenzen des veränderten Lohnarbeitsmarktes zu tragen:
 - Einsparungen im öffentlichen Dienst (Kindergärten, Schulen, Krankenhäuser, Altersheime) bedeuten für Frauen mehr unbezahlte Reproduktionsarbeit, weniger Chancen auf Erwerbsarbeit *und* weniger Chancen auf selbstbestimmte Entfaltung jenseits eingeforderter Versorgungsarbeit;

- weniger Familieneinkommen bedeutet für Frauen, geringere Konsummöglichkeiten durch vermehrte Arbeitsanstrengungen (kochen, nähen, flicken etc.) auffangen zu müssen;
- mehr psychisches Elend von Männern (drohende oder faktische Arbeitslosigkeit) und von Kindern (vermehrter Leistungsdruck bei verminderter Perspektive in Bildung, Ausbildung und Beruf) bedeutet für Frauen eine Intensivierung ihrer Versorgungsleistungen: durch „Bemutterung“ und Fürsorge, durch erzieherische Bemühungen und quasi-therapeutische Zuwendung sollen sie als Geschlecht dafür sorgen, daß das Elend nicht mündet in Drogenkonsum, Kriminalität oder psychosomatische Erkrankungen.

Unsere Analysen zeigen, daß die vermehrten Bildungs- und Ausbildungsanstrengungen von Frauen ihnen nicht unbedingt zugute kommen: im gegenwärtigen Bildungssystem haben Frauen zwar quantitativ beträchtlich aufgeholt, ja sie erwerben bessere schulische Qualifikationen als die Männer, aber beruflich zählt sich das nicht aus: anspruchsvolle berufliche Positionen und beruflicher Aufstieg werden Frauen nach wie vor verweigert.

Wir fragen, welchen Sinn gesellschafts- und bildungspolitische Maßnahmen haben, die Chancengleichheit im Schulsystem fördern, aber in Berufsausbildung und Erwerbsarbeit verweigern. Wir fragen, ob sich die bessere Ausbildung, die Frauen sich trotz aller Rückschläge zäh erkämpfen, für sie auszahlt und wem es nützt, wenn jetzt lauthals die Wende auch in der Familien- und Frauenpolitik gefordert wird.

Aber wir nehmen das Motto der Wende „Frauen können mehr“ und „Emanzipation der Gesellschaft kommt erst durch mehr Weiblichkeit voran“ (LEITSÄTZE 1981) auch aus unserer Sicht wieder auf. Wir entschleiern seinen patriarchalisch-ideologischen Überbau und stellen es selbstbewußt auf die feministische Grundlage: Unsere Wut und unsere Enttäuschung führen uns nicht in Ohnmacht und Selbstbeschränkung, sondern lassen uns – anknüpfend an das Selbstbewußtsein der Frauenbewegung – neue Perspektiven entwickeln. Wir *können* mehr, als Männer und von Männern gemachte Gesellschaftspolitik uns einräumen wollen, und wir *machen* mehr und *anderes*, als uns die von entfremdeter Erwerbsarbeit und Mutterideologie diktierten Grenzen auferlegen wollen.

Dazu gehört auch eine neue Sicht von Erziehungswissenschaft und deren Weiterentwicklung. Wir sprengen die Grenzen der traditionell vorgegebenen Frage- und Problemstellungen unseres Faches und stehen an der Schwelle, über kritische Analysen hinaus Entwürfe und Modelle für „Leben und Lernen jenseits patriarchalischer Leitbilder“ zu entwickeln.

Die im folgenden vorgestellten Beiträge zeigen nur einen Ausschnitt aus der Fülle der von Frauenforscherinnen für dieses Symposium erarbeiteten und vorgetragenen Thesen und Analysen. Aufgrund des begrenzten Seitenumfanges ist es hier nicht möglich, die Breite und Tiefe der Frauenforschung im Rahmen des Symposiums vorzustellen. Es sind Beiträge aufgenommen worden, die in besonders exponierter Weise den vorwärtsweisenden und grenzüberschreitenden Charakter der Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft aufzeigen können.

Diese Beiträge spiegeln nicht unbedingt die Meinung der Mehrheit der anwesenden Frauen, sondern wurden kontrovers diskutiert. Umstritten waren insbesondere bei den Beiträgen von HEDWIG ORTMANN und BÄRBEL SCHÖN folgende Fragen:

- Vergessen nicht diese Autorinnen, daß gerade in der gegenwärtigen Beschäftigungs-
krise Frauen aus der Erwerbstätigkeit herausgedrängt werden, und leisten sie nicht

durch ihre Sichtweise einen heimlichen Beitrag zur „Wende“? Können feministische Frauen es sich leisten, Mutterschaft als etwas Attraktives für Frauen darzustellen?

- Bedeutet nicht die von ihnen vorgeschlagene Betrachtungsweise einen Rückzug auf „Innerlichkeit“, eine Abkehr vom aktiven politischen Handeln, eine Abwendung von der Notwendigkeit der Erwerbstätigkeit für Frauen?
- Widerspricht es nicht jeder sozialwissenschaftlichen Sichtweise des Geschlechterverhältnisses, wenn „natürliche“ Unterschiede zwischen Mann und Frau behauptet werden, wenn Mutterschaft – in deren Namen Frauen soviel zugemutet wurde – und Weiblichkeit als positiv hingestellt werden und die Andersartigkeit von Frauen und ihre andersartige Sichtweise von Welt und Gesellschaft behauptet werden? Müssen nicht Feministinnen betonen, daß sie Männern ebenbürtig sind und daß es keine natürlichen Unterschiede zwischen ihnen gibt?

Diese Fragen scheinen mir Brennpunkte des gegenwärtigen Forschungsstandes in der Frauenforschung in der DGfE zu sein, so daß diese Beiträge trotz oder gerade wegen dieser Kontroversen aufgenommen wurden.

Es ist beabsichtigt, die Frage nach dem Verhältnis von Frau und Natur zum Gegenstand einer unserer nächsten Tagungen zu machen.

An dieser Stelle soll auf die Beiträge unseres Symposions hingewiesen werden, die in diesem Heft nicht veröffentlicht werden können. Ein sehr umfangreicher und gründlicher Beitrag von CHRISTINE MAYER und URSULA RABE-KLEBERG behandelte die Frage „Berufsausbildung von Mädchen und weibliche Biographie“. Umfangreiche Daten und Materialien zu diesem Thema finden sich in MAYER u. a. (1984).

Zwei Frauen haben historische Arbeiten vorgestellt: ANNE SCHLÜTER über „Die Institutionalisierung der weiblichen Lehre Anfang des 20. Jahrhunderts“ (diese Arbeit wird demnächst an der Ruhr-Universität Bochum als Dissertation eingereicht werden), ERIKA KÜPPER „Zur Geschichte des Lehrerinnenberufs: Die erste Beschäftigungskrise am Ende des 19. Jahrhunderts“; das Manuskript kann direkt bei der Autorin (SFB 119, Ruhr-Uni Bochum, 463 Bochum) angefordert werden. Wir planen eine intensive Beschäftigung mit der historischen Entwicklung von Bildung und Ausbildung für Frauen in den nächsten Jahren, wo diese Beiträge expliziter gewürdigt werden können.

Zwei Beiträge haben ausführlich die Bildungsarbeit in autonomer Frauenbildungsarbeit beschrieben: LU HAAS stellte die Frage nach „Emanzipation als Lehrziel? Zielsetzungen und Praxis der autonomen Frauenbildungsarbeit“ (vgl. dazu SFBF 1983), CHRISTIANE KLOSE nach „Sozialpädagogik für Mädchen: Erziehung zu Hausarbeit und Lohnarbeit?“ (vgl. Mädchentreff 1983).

Es ist jedoch geplant, eine Gesamtdokumentation aller Beiträge zusammenzustellen, die dann über den Buchhandel oder direkt über die Arbeitsgruppe „Frauenforschung in den Erziehungswissenschaften“ in der DGfE zu beziehen sein wird.

Literatur

Leitsätze und Entschliefungen der 19. CDA-Bundestagung vom 9.–11. Oktober 1981 in Mannheim. Mädchentreff. Materialmappe zum Thema, anzufordern bei „Mädchentreff“, Hufnagelstraße 14, 6000 Frankfurt/M.

MAYER/KRÜGER/RABE-KLEBERG/SCHÜTTE (Hrsg.): Mädchen und Frauen – Beruf und Biographie. München 1984.

SFBF (Sozialwissenschaftliche Forschung und Bildung für Frauen e. V., Hrsg.): „Autonome Frauenbildungsarbeit mit Frauen am 4./5. 6. 1983 in Frankfurt“, anzufordern über Frankfurter Frauenschule, Geschäftsstelle Hamburger Allee 45, 6000 Frankfurt/M.

Anschrift der Autorin:

Dr. Bärbel Schön, Alter Kirchhainer Weg 34, 3550 Marburg 1

Plädoyer für eine „Feministische Lebenswissenschaft“¹ – Entwurf eines Programms

I. Kritik und Abgrenzung

1. Frauen wollen keine Er-Zieherinnen sein. Im Erziehungsbegriff drückt sich das patriarchale Herrschaftsverhältnis von Vätern gegenüber ihren Kindern aus. Frauen sollen durch die ihnen oktroyierte Aufgabe der „Erziehung“ zu Komplizinnen patriarchaler Macht werden (vgl. auch ALICE MILLER 1980 und KATHARINA RUTSCHKY 1977). Gerade dann, wenn Frauen sich auf „Erziehung“ einlassen, geraten sie selber unter die Herrschaft patriarchaler Normen und Institutionen.

2. Wir Frauen müssen einen anderen Namen finden für die von uns gewollte Tätigkeit, in der wir uns als *Begleiterinnen* von Kindern und Erwachsenen auf die Stützung von Prozessen einlassen, in denen Leben als *Entfaltung* menschlicher Möglichkeiten und Lernen als *Erweiterung* des Bewußtseins erscheinen können. Indem wir Leben ermöglichen, zielen wir auf die Veränderung von Strukturen der Gesellschaft: Wir (er)ziehen nicht, sondern *stützen*.

3. Es kommt aber nicht nur auf die Änderung des Namens unserer Tätigkeit an. Die jahrtausendelange patriarchale Bevormundung hat uns Frauen tatsächlich zu Erzieherinnen deformiert. Wir haben es am eigenen Leibe erfahren müssen, von unseren Müttern erzogen worden zu sein – mit dem Ergebnis, daß wir nun selber die psychische Disposition für ein falsches Bewußtsein in uns tragen. Dieses will uns glauben machen, daß ohne Erziehung kein menschenwürdiges Leben möglich sei.

4. Da Erziehung immer ein Oben-Unten-Verhältnis, ein Verhältnis von erziehendem Subjekt (kann, weiß schon alles) zu einem erziehenden Objekt (ist noch nicht so weit und muß zu diesem und jenem erst gebracht, mit diesem oder jenem erst angereichert, von diesem und jenem erst befreit werden etc.) ist, zerstört sie die Lust an lebendigen menschlichen Beziehungen und am Lernen und – wenn wir Lernen als Grundbedingung für sich entfaltendes Leben ansehen – auch am Leben.

5. Herrschen ist eine pervertierte Form von Lebenslust: die Lust des Machens, Manipulierens, Zurechtbiegens, Gefügigmachens, Erniedrigens, Erhöhen von Menschen. Es ist die Übertragung der männlich patriarchalen Lust am Verfügen über Material mit Hilfe von Technik auf menschliche Beziehungen. Kinder erscheinen als etwas Gemachtes, als ein nach eigenen Vorstellungen geformtes Produkt der eigenen Fähigkeiten. Auf das Produkt (patriarchaler Erziehung) kann man(n) stolz sein – oder es auch wütend ablehnen, wenn es mißlungen zu sein scheint.

1 Viele haben mir durch Ermutigung und helfende Kritik geholfen, diese Thesen zu formulieren und zu veröffentlichen. Ich möchte hier besonders BRIGITTE BREYLING, SIGRID METZ-GÖCKEL und BARBEL SCHÖN für Resonanz und Anerkennung, FRIEDRICH ORTMANN und OTMAR PREUSS für unbestechliche Kritik und Mahnung zur Entschiedenheit danken.

6. In der Erziehung geht es um den Triumph der Eigenliebe, die haben, besitzen, verfügen will. Sie rottet den „Eigensinn“ der Kinder aus und setzt den patriarchalen Triumph als Lebenssinn: Seht her, was ich *gemacht* habe, funktioniert wirklich, wird immer besser, hat immer mehr Wachstum, wird immer größer, immer stärker, übertrumpft alle anderen, erobert die Welt ...

7. Erziehung macht so aus dem „kreatürlichen“ Produkt der Frau den „Kulturträger Mensch“. Wir erleben jedoch, daß diese Kultur an ihr Ende gekommen ist, weil sie in ihrer Sucht, Natur zu beherrschen, die natürliche Grundlage allen Lebens vernichtet.

8. Es ist an der Zeit, die Verformung weiblicher Rechte, Wünsche und Bedürfnisse durch patriarchale (was nicht identisch ist mit: männliche!) Denkweisen aufzuheben. Die verqueren Verhältnisse von Beherrschen und Dienstbarmachen, Unterdrücken und Ausbeuten, Erziehen und Gehorchen, in die sich Frauen eingespannt finden, sind aufzulösen (vgl. auch HOLZKAMP und STEPPKE 1984).

II. Perspektivenwechsel

1. Die Liebe zum eigenen *Selbst* als dem integrierenden Kern eines entfalteten, von innen sich ständig erweiternden und in seinen fundamentalen Funktionen animalischen Lebens löst den Egoismus und das Bedürfnis zu herrschen ab und schafft Selbstanerkennung, Selbstachtung, Selbstgenuß und Selbsterkenntnis (vgl. auch KELEMAN 1977, S. 158f.).

2. Das weibliche Selbst hat andere Wege und Mittel der Entfaltung als das männliche. In allen Philosophien und Weisheitslehren (auch Religionen) steht für den Mann am Ende harter spiritueller und asketischer Arbeit die Möglichkeit, das eigene Selbst so erweitern zu können, daß es das Selbst anderer umfassen kann (vgl. BENNETT 1977, S. 130ff.). Frauen bringen diese Möglichkeit (= Potentialität) aufgrund ihrer sexuellen Fähigkeiten, die auch die Fähigkeit des Erzeugens und Gebärens von Leben einschließt, mit. Frauen müssen nicht erst erwerben, was die Natur ihnen versagte, sondern sie müssen lediglich ein *Bewußtsein* ihrer weiblichen Wirklichkeit ausbilden. (Der Antifeminismus wittert darin eine Mystifizierung von Weiblichkeit. Eine Mystifizierung findet jedoch statt, wenn versucht wird, das Sein unabhängig von der natürlichen, d. h. kreatürlich-animalischen, d. h. biologischen Basis des Menschen zu denken.)

3. Einige wenige Männer haben den Mut, unsere Kultur als einseitig phallische zu sehen und die Anhäufung von Geheimnissen in Wissenschaften, Philosophien und Weisheitslehren als den gigantischen Versuch zu begreifen, deren Un-Weiblichkeit zu kompensieren. Unsere patriarchale Kultur ist demnach die Überkompensation eines männlichen Mangels. „Wenn wir dem Wunsch der Jungen, Kinder zu gebären, größeres Verständnis entgegenbringen könnten, ebenso dem Verlangen der männlichen Adoleszenten und erwachsenen Männer nach passiverem und gemächlicherem Genießen des Lebens ..., würden unsere Jungen und Männer vielleicht weniger Neid und ängstliche Feindseligkeit gegenüber Mädchen und Frauen fühlen“ (BETTELHEIM 1975, S. 203; vgl. auch ELLIS 1911, S. 59).

4. Die kulturell erzwungene Unterdrückung und Minderbewertung des Weiblichen macht es Frauen nahezu unmöglich, ein Bewußtsein ihres Selbst zu entwickeln. Weibliches Selbstbewußtsein zu erwerben, bedeutet deshalb auch die Sprengung kulturell definierter

Fesseln des Bewußtseins (Ideologien, Begriffssysteme, moralische Normen, gesellschaftliche Wertungen, Definition dessen, was als unabdingbare Tätigkeit gilt, wie z. B. „Erziehung“ etc.).

5. Frauen, die es gelernt haben, ihr weibliches Selbst zu akzeptieren und zu achten, lösen sich aus der Komplizinnenschaft, die ihnen Erziehung aufdrücken will. Sie wollen Kinder nicht haben und beherrschen, sondern sie halten den Kontakt zu ihnen als Begleiterinnen/Gefährtinnen. Sie „dienen“ damit dem Leben, ohne sich zur Dienstmagd machen zu lassen.

6. Selbstliebende Frauen müssen nicht mehr aufgrund innerer Bedürftigkeit eine patriarchal deformierte Mutterrolle spielen, d. h. andere Menschen zu Erziehungsobjekten, Klienten, Patienten, Abhängigen etc. machen, sondern können als Begleiterinnen und Gefährtinnen (= Therapeutinnen im ursprünglichen Sinn des Wortes) die Entfaltung und Erweiterung anderer genießen, wie sie in der Lebendigkeit anderer die eigene Lebendigkeit wiedererkennen können. Ihre „Kinder“ (die leiblichen und die geistigen) entstammen der Entfaltung ihrer eigenen Fähigkeiten. Sie sind nicht Produkte ihrer Eigenliebe, sondern Ausdruck ihres Wunsches, ihr Selbst so zu erweitern, daß sie das Selbst anderer mitumfassen können (vgl. SCHÖN 1984).

6. So wie die Geburt von Kindern Hergeben, Loslassen, schmerzhaftes Herauslassen und Herauspressen bedeutet, ist der nichterziehende Umgang mit anderen die loslassende Unterstützung der befreienden Bewegung dieser anderen. Die Schmerzen, Risiken und Erfolge sind Teil des Lusterlebnisses, das schöpferische Arbeit an sich selbst und anderen bereiten kann. Kinder, Schüler, Klienten sind dann nicht mehr die bloß Nehmenden (die scheinbar unersättliche Ansprüche stellen, denen nur die „wahre“ Mutterliebe gewachsen ist, etc.), sondern es stellt sich die Einheit von Geben und Nehmen her (vgl. ORTMANN 1983, vgl. auch FREIRE 1973).

7. Wenn Frauen die Entfaltung von Leben und die Erweiterung von anderen durch Lernen unterstützen und begleiten, ist der Motor ihrer Handlungen ihre eigene Lust am Lebendigen. Sie müssen deshalb nicht heucheln, scheinbar das Beste für ihre Kinder zu wollen, während sie in Wahrheit biopathische, Leben verstümmelnde Erziehung betreiben. Verausgabung von Kraft (Geben, Arbeit) und Genuß (Nehmen, „Belohntwerden“) fallen zusammen (vgl. auch MARX 1967, S. 191).

III. Entwurf einer Praxis

1. Die Alternativen zu unserer Kritik und die Konsequenzen unseres Perspektivenwechsels haben gravierende Bedeutung für uns als „Feministische Erziehungswissenschaftlerinnen“.

2. „Feministische Erziehungswissenschaft“ ist ein Widerspruch in sich selbst. Feministisch mit Kindern/Schülerinnen/Studentinnen/Seminarteilnehmerinnen/Frauengruppen² etc. umzugehen, heißt eben nicht: sie zu erziehen. Ich schlage deshalb den Begriff „Feministi-

2 Ich wähle hier die weibliche Form, um meine Blickrichtung zu verdeutlichen. Selbstverständlich gelten diese Ausführungen auch für männliche Schüler/Studenten etc.

sche Lebenswissenschaft“³ vor, um unser Vorhaben adäquat zu bezeichnen und von allen erziehenden Tendenzen abzugrenzen.

3. Wenn wir in der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ als „Feministische Lebenswissenschaftlerinnen“ arbeiten wollen, geschieht das deshalb, weil wir als Frauen etwas zu sagen, zu entgegnen und zu erweitern haben.

4. Was wir zu sagen haben, hat eine lange Geschichte, von der es jedoch nur gelegentliche Zeugnisse gibt. Ich zitiere hier die Aussage von DESIRÉE GAY (VÉRET), einer französischen proletarischen Frau, Feministin und Sozialistin, aus dem Jahre 1832:

„Überlassen wir den Männern diese Unterscheidung der Namen und Meinungen; sie sind ihnen nützlich: Ihr Geist, systematischer als unserer, muß die Fortschritte, die er macht, an einen Namen knüpfen, um ordnungsgemäß vorgehen zu können; wir jedoch, als Gefühlswesen und voller Inspiration, überspringen die Traditionen und Regeln, von denen die Männer nur mit Mühe ablassen können. Wir können im Menschengeschlecht nur die Kinder einer einzigen Familie sehen, deren Mütter und natürliche Erzieherinnen wir aufgrund unserer Anlagen sind. Alle Menschen sind Brüder und Schwestern, die durch unsere Mutterschaft miteinander vereint sind. Die Männer bringen Lehrmeinungen und Systeme hervor und taufen sie mit ihren Namen, wir jedoch bringen Menschen zur Welt; wir sollten ihnen unseren Namen geben und unseren eigenen nur von unseren Müttern und Gott annehmen. Das ist das Gesetz, das die Natur uns diktiert, und wenn wir fortfahren, Namen von Männern und Doktrinen anzunehmen, werden wir, ohne es zu merken, zu Sklaven der Prinzipien, die sie hervorgebracht haben und über die sie eine Art Vaterschaft besitzen, der wir unterworfen sein müßten, um konsequent mit uns selber zu sein: So werden wir Väter haben; ihre Autorität wird sanfter, liebevoller als früher sein – aber wir werden nie gleich sein, wir Mütter der Menschen“ (VÉRET 1832, S. 69).

5. Was wir gerade denjenigen Männern zu entgegnen haben, die sich um eine radikale Entzauberung der patriarchalen Welt bemüht haben, möchte ich so fassen:

KARL MARX sagt: „Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß“ (MARX 1968, Thesen, S. 339).

Diese These fassen wir so: Die bisherige Wissenschaft von der Erziehung vergißt, daß das Bewußtsein eine faktische Kraft ist, mit der die Menschen erkennen können, welches Maß an Freiheit sie in der Schaffung der Umstände haben, unter denen sie leben und lernen wollen. Es geht nicht länger um Erziehung für patriarchale Lebensformen und Institutionen und deren Wissenschaft, sondern um die Wissenschaft von der Initiierung und Gestaltung von Bewußtwerdungsprozessen.

6. Im Mittelpunkt der „Feministischen Lebenswissenschaft“ steht deshalb nicht das *Objekt* Kind/Schüler etc., sondern der sich selbst verwirklichende Mensch im Kontakt mit anderen, die als Kinder, Heranwachsende oder Erwachsene sich der gleichen Aufgabe widmen und einander begleiten, helfen, dienen, lehren etc.

7. Selbstverwirklichung bedeutet Arbeit an unserer Wirklichkeit, d. h. Befreiung aus dem Bann patriarchaler Unwirklichkeit. (Das können auch Männer sehen, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, die Quintessenz aus den „angehäuften Geheimnissen“ zu ziehen.) Selbstverwirklichung ist Verwirklichung des Selbst, und da das Selbst mehr als die empirisch wahrnehmbare Wirklichkeit ist, ist Selbstverwirklichung die Transzendierung

3 Mit diesem Begriff soll nicht gesagt werden, daß es eine Lebenswissenschaft nur von und für Frauen sei. Es ist eine Wissenschaft, die sich weiblich identifiziert, Weibliches fokussiert (vgl. DALY 1981, S. 331 ff.).

und Überschreitung der vorgefundenen Realität. Selbstverwirklichung ist Gesellschaftsveränderung.

8. Selbstverwirklichung ist also die Verwirklichung des weiblichen Selbst, ist Verwirklichung der „Göttin in uns“. Einige von uns haben die überraschende Erfahrung gemacht, daß sich die Wirklichkeit umfassend ändert, wenn wir uns selber als Göttinnen sehen und fühlen und ausdrücken, also uns zutrauen, Göttinnen zu *sein* (vgl. auch GÖTTNER-ABENDROTH 1981).

9. In der Perpetuierung der patriarchalen Gesellschaft haben wir Frauen eine nicht zu unterschätzende Rolle gehabt. Wir haben Söhne und Töchter bereitwillig zu dem „erzogen“, was sie heute sind. Wir haben den Söhnen ermöglicht, von uns abhängig zu bleiben, ein Pseudoselbstbewußtsein auszubilden und uns zu verachten und so eine Kultur des männlichen Egoismus zu errichten. Zeigen wir mit unseren Töchtern und Schwestern den Söhnen, daß sie im Umgang mit Müttern, Schwestern und Freundinnen den Umgang mit leibhaftigen Göttinnen haben und daß wir nicht mehr in den Status der Dienstmagd zurückgezwungen werden können.

10. Die Dialektik ist die Lehre von der Einheit der Gegensätze. Wir als Feministinnen stehen uns gut, wenn wir dialektisch denken, denn dies kommt unserem Wunsch nach ständiger Bewegung und ständigem Austausch im Geben und Nehmen entgegen. Dialektisch denken heißt, die Einheit im lebendigen Zusammenwirken von Gegensätzen erkennen zu können. Das Lebendige zerfällt uns dann nicht in einander bekämpfende dichotome Gegensätze. Dann heißt es aber nicht nur: „Das Sein bestimmt das Bewußtsein“, sondern *auch*: „Das Bewußtsein bestimmt das Sein“. Bestimmen wir also auch das Sein durch unser Bewußtsein und lassen wir uns nicht nur durch ein uns feindlich erscheinendes Sein bestimmen!

11. Ein Materialismus, der nicht dialektisch die Macht des Bewußtseins als den notwendigen Gegenspieler anerkennt, verfälscht die Wirklichkeit und nagelt uns in der Welt der unausweichlichen Dinge und Strukturen fest. Die produzierten Waren bis hin zu Bomben und Raketen und die Strukturen der Institutionen und Politiken machen uns aber nur scheinbar ohnmächtig.

12. In der patriarchalen Gesellschaft vergeuden wir unsere Kräfte, wenn wir nur unser „Recht“ und unsere Anerkennung *fordern*. Wir müssen uns das Recht *nehmen*, Frauen zu sein und uns selber Anerkennung und Achtung zollen. Wir *fordern* auch nicht Gleichheit, sondern wir sind als Menschen gleich, d. h. in jeder Hinsicht ebenbürtig. Zugleich sind wir aus der Geschichte unserer Unterdrückung heraus *überlegen* in der Kritik patriarchaler Herrschaftsverhältnisse und im Entwerfen und Erproben menschlicher Lebensverhältnisse. Unsere Bildung ist also Bewußtseinsbildung, ist Selbsterkenntnis, ist begriffene Lebenspraxis.

13. Die Naturwissenschaft hat längst die Denkgrenze überschritten, von der die Überzeugung galt, daß Materie „tot“ sei und unabhängig vom denkenden Menschen in Erscheinung trete. Heute erkennen wir, daß „tote“ Materie und lebende Organismen energetisch miteinander verbunden sind und daß die Art der *Beziehung* zwischen Materie und Mensch die Art der Erkenntnis von der Materie bestimmt. Um so mehr gilt, daß die Art der *Beziehungen* zwischen den Menschen bestimmt, was als Menschsein erkannt werden kann. Akzeptieren wir Frauen also unsere Fähigkeit, Beziehungen zu knüpfen und an ihrer Qualität zu arbeiten. Wir gewinnen damit die Möglichkeit qualitativ anderer, neuer

Erkenntnisse von uns selbst (vgl. ZUKAV 1979). Wir schaffen auch die Möglichkeit nichtentfremdeter Arbeit.

14. Wir *brauchen* einander, und wir brauchen Formen, in denen wir unsere Beziehungen entwickeln, unsere Erkenntnisse austauschen und unser Leben genießen können. Wir brauchen Schulen, Akademien, Bildungsstätten, wo wir eine Einheit von Forschen und Lernen herstellen können. Wir *werden auch gebraucht*: Von den Kindern und Heranwachsenden und auch – von den Männern. Als selbstliebende und selbstbewußte Frauen werden wir jedoch nie wieder auf den Status der Dienstmagd zurücksinken, auch wenn oder weil wir dem Leben „dienen“ wollen (vgl. auch AN LUTTIKHOLT 1984).

15. Auch wir werden „wissenschaftliche Experimente“ machen. Aber wir werden sie nicht an den Normen der patriarchalen scientific community ausrichten. CHRISTA WOLF sagt am Ende einer Geschichte, in der sie die Hohlheit und Verblasenheit gegenwärtiger Menschenforschung entlarvt hat: „Jetzt steht uns mein Experiment bevor: der Versuch zu lieben, der übrigens auch zu phantastischen Ergebnissen führt: Zur Erfindung dessen, den man lieben kann“ (WOLF 1980, S. 100).

Literatur

- BENNET, J. G.: Eine spirituelle Psychologie. Frankfurt 1977.
BETTELHEIM, B.: Die symbolischen Wunden. München 1975.
DALY, M.: Gyn-Ökologie. Eine Meta-Ethik des radikalen Feminismus. München 1981.
ELLIS, H.: Sexual-psychologische Studien. Würzburg 1911.
FREIRE, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg 1973.
GÖTTNER-ABENDRÖTH, H.: Du Gaia bist ich. Matriachale Religionen früher und heute. In: Religion heute 13 (1981), H. 3, S. 22–34.
HOLZKAMP, CHR./STIEPKE, G.: Erziehung als Wissenschaft und Erziehung als produktive Tätigkeit – ein Beitrag zur Geschlechtsspezifität in der Sozialisationsforschung. In: SCHAEFFER-HEGEL, B./WARTMANN, B. (Hrsg.): Mythos Frau. Projektionen und Inszenierungen im Patriarchat. Berlin 1984.
KELEMAN, ST.: Bioenergetische Konzepte des Grounding. In: PETZOLD, H.: Die neuen Körpertherapien. Paderborn 1977, S. 158–174.
LUTTIKHOLT, A.: Beitrag in diesem Band.
MARX, K.: Arbeit als Opfer und als Selbstverwirklichung. In: Ders.: Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie. Reinbek bei Hamburg 1967 (1857), S. 191–195.
MARX, K.: Thesen über Feuerbach. In: Ders.: Die Frühschriften, hrsg. von S. LANDSHUT. Stuttgart 1968, S. 339–340.
MILLER, A.: Im Anfang war Erziehung. Frankfurt 1980.
ORTMANN, H.: Geben ist seliger als Nehmen. Über die Schwierigkeiten, in einer patriarchalischen Gesellschaft das Leben mit Kindern zu behaupten. In: Feministische Studien 2 (1983), S. 39–53.
RUTSCHKY, K.: Schwarze Pädagogik. Frankfurt, Berlin, Wien 1977.
SCHÖN, B.: Beitrag in diesem Band.
VÉRET, D. (GAY): La Femme nouvelle (1832), zitiert nach: HELGA GRUBITZSCH und LORETTA LAGACAN: Freiheit für die Frauen – Freiheit für das Volk. Frankfurt/Main 1980, S. 190.
WOLF, CHR.: Selbstversuch. In: KIRSCH, S., u. a.: Geschlechtertausch, Darmstadt und Neuwied 1980, S. 65–100.
ZUKAV, G.: Die tanzenden Wu-li-Meister. Reinbek bei Hamburg 1979.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Hedwig Ortmann, Besselstr. 48, 2800 Bremen 1

Einige Überlegungen zur Professionalisierung der Erziehung

„In den Umgangsformen gelungener Mutter-Kind-Beziehung hält sich eine Produktionsweise durch, die man als einen Rest matriarchalischer Produktionsweise ansehen kann. Es ist falsch, sie allein auf Vorgänge im Hormonhaushalt, einen bloß biologisch begründeten ‚Mutterinstinkt‘ zurückzuführen. Vielmehr verteidigt sich hier eine auf Bedürfnisbefriedigung gerichtete eigene Produktionsweise der Frau (‚das Kind nach seinen Fähigkeiten behandeln‘, ‚seine Bedürfnisse um jeden Preis stillen‘) gegenüber der patriarchalen und kapitalistischen Umwelt. Diese Produktionsweise ist den Mechanismen ihrer Umwelt absolut überlegen, aber vom Vergesellschaftungsgrad der gesamtgesellschaftlichen Kommunikation abgeschlossen. In der Überlegenheit dieser Produktionsweise liegt der eigentliche Emanzipationsanspruch der Frau; sie verfügt, wie immer unterdrückt und verformt, über Erfahrungen in einer überlegenen Produktionsweise, sobald diese das Ganze der Gesellschaft erfassen könnte“ (NEGt/KLUGE 1972, S. 50).

1. Was verstehe ich unter Professionalisierung der Erziehung?

Die Geschichte unserer Zivilisation kann auch geschrieben werden als (Entstehungs-) Geschichte der Kindheit, als zunehmende Differenzierung zwischen Kindern und Erwachsenen und der ihnen gesellschaftlich jeweils offenstehenden Möglichkeiten und Begrenzungen. Ohne dies hier differenziert nachzeichnen zu können, entwickeln sich in diesem Kontext – der in gewaltige gesamtgesellschaftliche Umwälzungen eingebettet ist – spezielle, für Kinder/Jugendliche vorgesehene Institutionen und eine zunehmende Professionalisierung von Erziehungsprozessen, die dabei mehr und mehr Gegenstand gezielter Aufmerksamkeit und gezielter Ausbildung wurden.

Die Erziehungswissenschaften erheben den Anspruch, durch Forschung und Lehre zu einer qualitativen Verbesserung von Erziehungsprozessen beitragen zu können. Ich möchte mich im folgenden mit diesem Anspruch auseinandersetzen – insbesondere mit der Frage, welche Folgen die zunehmende Professionalisierung für die Mutter-Kind-Beziehung, das „private“ Zentrum der primären Sozialisation, hat.

Unter professionalisierter Erziehung verstehe ich den zielgerichteten, methodisch reflektierten, Erziehungsmittel und -folgen abwägenden Umgang mit dem Kind. Erfahrungen des Kindes und mit dem Kind werden ständig gemessen an Erziehungs- und Sozialisations-theorien im weitesten Sinne. Dabei werden spontane Gefühlsregungen und Handlungsimpulse zugunsten „kopfgesteuerter“, verzögerter Reaktionen unterbunden. Das Verhalten des Kindes wird bezogen auf Expertenaussagen über Normalität und abweichendes Verhalten. Damit eng zusammen gehört die zerstückelte Wahrnehmung des Kindes in – bestimmten Wissenschaftsdisziplinen zugeordnete – Bereiche (Gesundheit, Sprachentwicklung, Motorik etc.). (Welche Folgen dies für Erziehungsprozesse hat, habe ich konkreter in SCHÖN 1983 beschrieben.)

Professionelle Erziehung findet heute zunehmend in *allen* Institutionen statt, sie verschont *nicht* die Privatheit der Familie. Erziehungstheorien werden vermittelt in Schulen und

Universitäten, in Volkshochschulen und Familienbildungsstätten, in Medien wie Fernsehen, Rundfunk, Zeitschriften, ja, sie sind sogar Medium gezielter Produktwerbung geworden (indem „richtige“ Erziehung an bestimmte Produkte gebunden wird: Zärtlichkeit = Windeln von xy).

2. Wie kommt es zur zunehmenden Professionalisierung der Erziehung?

Professionalisierte Erziehung verdankt ihr Vordringen in den scheinbar privaten Raum vor allem folgenden Komponenten:

1. der Körper- (und Natur-) -feindlichkeit, -beherrschung der zivilisierten Gesellschaft;
2. der Ausgrenzung von Kindern aus dem „normalen“ und öffentlichen Leben und der Eingrenzung von Frauen in den privaten Bereich;
3. der gesellschaftlichen Verachtung von substistenzorientierter Hausarbeit;
4. der Inflationalisierung formell geregelter und an (theoretisch-naturwissenschaftlicher) wissenschaftlicher Bildung i. w. S. orientierter Ausbildungsgänge.

Ad 1:

Selbst die natürlichen Vorgänge von Schwangerschaft, Geburt und Stillen sind heute zu medizinisch und intellektuell zu kontrollierenden „Krankheiten“ oder jedenfalls Ausnahmezuständen geworden, die die Frau nur mit Hilfe von professionellem Wissen und professionalisierten Helfern bewältigen kann (während das ältere „Frauenwissen“ der weisen Frauen, „Hebammen“ und „Hexen“ verfolgt und vergessen wurde).

Ad 2:

Der öffentlich-gesellschaftliche Raum ist heute strukturell kinder- und damit frauenfeindlich. Erst als ich selbst Kinder hatte, habe ich begriffen, wie sehr mich dies aus dem öffentlichen Leben ausschließt, wie sehr Kinder und Mütter verbannt sind in private Wohnungen, Spielplätze, Parks etc. Allenfalls als Konsumenten sind sie geschätzt.

Das macht Kinderkriegen und -haben zu außergewöhnlichen, individuell zu bewältigenden Ereignissen, die Ängste, Unsicherheiten und Selbstzweifel auslösen und gleichzeitig der Mutter permanente Dressurakte abfordern, auf daß das Kind so werde, wie es professionalisierte Erziehungskonzepte verlangen.

Dabei ist das verlangte „Produkt“ (je nach theoretischem Konzept) zwar unterschiedlich (vom „normal“ entwickelten Kind über das „brave“ Kind bis zum sich selbst regulierenden Kind, das von der Mutter liebevoll antipädagogisch begleitet wird), aber die Auffassung von der Mutter-Kind-Beziehung ist tendenziell ähnlich: von der Mutter wird gefordert, daß sie die jeweilige Erziehungskonzeption verinnerlicht und ihr Verhalten daran ausrichtet. Nach *ihren* Problemen, Bedürfnissen, Interessen wird nicht gefragt. Hinzu kommt, daß alle „Fehlproduktionen“ auf das Versagen der Mutter zurückgeführt werden. Gerade dieses Versagen aber können Mütter sich nicht leisten.

Statt sich mit anderen Frauen über ihre Gefühle, Erfahrungen, Probleme auszutauschen, werden gerade diese tabuisiert, müssen Frauen notgedrungen auf professionalisierte Erziehungshilfe (vom Babyratgeber bis zur Erziehungsberatung) zurückgreifen (vgl. OSTNER/PIEPER 1980, S. 143 ff.).

Ad 3:

Die Erziehung des Kindes wird heute zur zentralen, wenn nicht einzigen Aufgabe der „Familienfrau“, wobei gleichzeitig alle andere Hausarbeit unsichtbar wird. Die Ursachen hierfür sind sicherlich vielschichtig, ich möchte hier nur einige bedeutsame Momente aufzeigen:

– Der Prozeß der Zivilisation hat nicht nur Erleichterungen mit sich gebracht, sondern gleichzeitig sind dadurch auch viele Fähigkeiten verlorengegangen, die Kommunikation und Kontakt zwischen Mutter und Kind erleichtert haben. BARBARA SICHTERMANN (1982, S. 34 ff) hat dies für den Prozeß des Stillens und die Zeit des Umhertragens differenziert nachgezeichnet. Sicher, Frauen haben

inzwischen erfolgreich begonnen, sich diese Fähigkeiten wieder anzueignen, aber dies ist mit Arbeit und Anstrengung verbunden.

– Während unsere professionelle Aufmerksamkeit für Erziehungsprozesse uns immer sensibler und empathischer für die Bedürfnisse des Kindes macht, erschweren gleichzeitig gesellschaftliche Einschränkungen und ökologische Zerstörungen die Stillung dieser Bedürfnisse immer mehr. Wir wissen, daß Kinder zu ihrer Entfaltung auch schreien, toben, matschen müssen, daß sie auch Kontakt zu Pflanzen, Tieren, „Natur“ brauchen, aber wir finden die dafür notwendigen Bedingungen in der „normalen“ Umwelt immer weniger vor. Je größer die Schere wird zwischen wahrgenommenen Bedürfnissen des Kindes und den Möglichkeiten ihrer „natürlichen“ Befriedigung, um so mehr erwarten wir von der („aufgeklärten“) Mutter, daß sie aktiv wird, um ihren Kindern solche Erfahrungen zu ermöglichen.

– Die Konsumgesellschaft suggeriert, daß aufwendige Hausarbeit überflüssig oder jedenfalls unökonomisch sei. Die Hausarbeit wird scheinbar von arbeitserleichternden technischen Geräten oder von sensationell wirkenden Chemikalien erledigt. Unsichtbar bleibt der Anteil, den die Hausfrau an dieser Arbeit hat, unbeachtet bleibt, daß durch das Vorhandensein eben dieser Geräte und Chemikalien unser Anspruch z. B. an Hygiene ins Unermeßliche steigt (vgl. BLOCK/ENDERS/MÜLLER 1981).

Gleichzeitig bringt die Technisierung des Haushalts gerade für die Mutter des Kleinkindes auch vielfältige neue Belastungen mit sich. Die häufig nicht unter dem Gesichtspunkt der Kindersicherheit konstruierten Geräte und Chemikalien erfordern von der Mutter dauernde Aufmerksamkeit und Konzentration, ständiges Wegräumen, Abschießen, Stromabschalten etc.

Ad 4:

Daß professionalisierte Erziehungskonzepte zunehmend in Ausbildungsinstitutionen erlernt, studiert werden, verdanken sie wohl neben den oben genannten Gründen, die im Hintergrund auch hier wirksam sind, vor allem dem Voranschreiten formell geregelter und an wissenschaftlicher Bildung i. w. S. orientierter Ausbildungsgänge.

Im Kontext der Hierarchie der Wissenschaftsdisziplinen versuchen dabei auch Erziehungswissenschaftler, harte Fakten, empirische Daten, große (bzw. großklingende) Theorien als ihr Metier auszugeben.

Dabei gilt, daß im Zuge der „Höherqualifizierung“ zunehmend mehr abstraktes Wissen erworben werden muß und als legitimierendes Selektionsinstrument eingesetzt wird.

Es soll hier nicht bestritten werden, daß dieses Wissen im Kontext von gezielten Ausbildungen oder zur Bewältigung gesellschaftspolitischer Entscheidungen auch hilfreich sein kann. Frauen haben sich dieser „Höherqualifizierung“ in zunehmendem Maße freiwillig unterworfen – dieser Prozeß hält noch an –, und sie sind dabei wenigstens in einige Berufspositionen eingedrungen, die vordem Männern vorbehalten waren (insbesondere Lehrerin, Sozialarbeiterin). Allerdings ist es Frauen nicht gelungen, in nennenswertem Umfang in bedeutsame höhere Positionen (z. B. Professuren) vorzudringen. Der Versuch aber, das erlernte Wissen im Privatbereich (als Mutter!) nutzbringend anzuwenden, ist äußerst problematisch (vgl. HÄNSEL 1983).

3. Wem nützt die Professionalisierung der Erziehung?

Die Professionalisierung der Erziehung dient der scheinbar geschlechtsneutralen Durchsetzung des durch Vernunft kontrollierten und beherrschten Individuums, das aufgrund seiner Leistungsfähigkeit gesellschaftliche Gratifikationen und Sicherheiten erhält. In dem Bild des „vernünftigen“ und „leistungsfähigen“ Individuums ist kein Platz für Gefühle und Körper, für Krisen und Stagnation, für Lebendigkeit und Sterben. Lineare Leistung und von der Vernunft, der Theorie diktierte Verhaltensweisen bestimmen das Bild, das von „richtigen“ Erziehern gezeichnet wird, nicht anders als von dem Erziehungsziel, das es anzustreben gilt.

Mütter (und Väter) sollen ihr erworbenes Wissen über pädagogische Prozesse dazu einsetzen, sich selbst in ihren Handlungen zu kontrollieren (sich sozusagen als Experten beim Handeln über die Schultern schauen) und die Folgen ihrer möglichen Handlungen kritisch zu überdenken. Dabei wird kein Unterschied (mehr) gemacht zwischen Mann und Frau bzw. Mädchen und Junge.

Die scheinbar neutrale Sprache („Bezugsperson“) verschleiert wirksam ihre patriarchale Herkunft und Zielsetzung. Sie zwingt Frauen (wie Männer) in ein allgemein verbindliches, abstraktes Menschen- und Weltbild.

Die Diskrepanz und hierarchische Bewertung zwischen professionalisierten Erziehungskonzepten und Erziehungsalltag erzeugt einen ungeheuren Leistungsdruck und permanente Schuld- und Versagensgefühle auf seiten der Mütter, die den Erziehungsalltag und authentische Beziehungen zwischen Mutter und Kind schwieriger machen und weitere Diskrepanzen zwischen den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Beteiligten und ihrem tatsächlichen Verhalten nach sich ziehen.

Professionalisierte Erziehung führt zur Abwertung und Entwertung konkreter Lebenserfahrungen und Lebensvorstellungen insbesondere von Frauen und nimmt dem Umgang mit Kindern ihren sich hier und jetzt entfaltenden Sinn. Sie entzieht ihm die Glücksmöglichkeiten, die sich nicht ohne die konkrete Erfahrung von Wärme, Sinnlichkeit, Spontaneität etc. entfalten können. Sie idealisiert die „reine“ Forschungstätigkeit.

In der professionalisierten Erziehung erringt die traditionell männliche Lebens- und Menschenvorstellung einen Sieg über die traditionell weibliche Domäne des Umgangs mit Kindern. Sie sichert sich dadurch tendenziell den Zugriff auf *alle* Lebensbereiche, indem sie neben dem öffentlichen Leben, das ohnehin durch diese Wertvorstellungen geprägt ist, auch eindringt in das private Leben der Frauen und das Heranwachsen der nachfolgenden Generation. Dies kann um so wirksamer geschehen, indem die Männer, die die Professionalisierung der Erziehung vorantreiben, sich auf konkretes, alltägliches Leben mit den Kindern nicht – oder allenfalls sporadisch zu Forschungszwecken – einlassen (ausführlich HOLZKAMP/STEPPE 1984).

4. Was können wir als gleichzeitig professionelle und nichtprofessionelle Frauen tun?

Frauen erleben durch Schwangerschaft, Geburt und Stillen fundamentale Erfahrungen jenseits des Leistungsprinzips¹. Eine Frau, die schwanger wird, erlebt eine einzigartige „Explosion“ ihres Körpers, die kaum mit anderen Erfahrungen vergleichbar ist. Diese Erfahrung steht im Gegensatz zu dem kopfgesteuerten, funktionalen gesellschaftlichen Leben, das wir zu leben gewohnt sind. Eine schwangere Frau erfährt am eigenen Leib etwas von der Gestaltungskraft des Lebens außerhalb gesellschaftlich gesteuerter Funktionen und Prozesse. Ein Wesen wächst in ihr heran, das sie selbst und doch nicht sie selbst ist.

¹ Dies heißt nicht, daß Frauen in diesem Prozeß keine Arbeitsleistungen erbringen. Schwangerschaft, Geburt und Stillen und erst recht der gesamte Erziehungsprozeß sind gewaltige Anstrengungen, die Arbeitsleistungen an einem Lohnarbeitsplatz mindestens ebenbürtig sind. Aber die Beziehung zwischen der Anstrengung der Frauen, ihrer Arbeit und dem heranwachsenden Kind ist von anderer Qualität, die Frau „produziert“ nicht das Kind, sondern nimmt an einem Geschehen teil, das beide umfaßt und über beide hinausweist (siehe dazu auch den Beitrag von HEDWIG ORTMANN in diesem Band, der ich mich in gemeinsamem Nachdenken und Fühlen sehr verbunden weiß).

Diese Erfahrung erreicht einen Höhepunkt in der Geburt des Kindes, das alle Beteiligten etwas ahnen läßt von der gewaltigen Kraft des Lebens, das unsere Wurzel ist.

Daß ein Kind geboren wird, an dem im kleinen „alles dran ist“, ohne daß dies irgend jemand durch „technische“ gesellschaftliche Arbeit, Leistung vollbracht hätte, transzendiert unsere gesellschaftlichen Regeln und Gewohnheiten.

Allerdings ist die Chance, sich auf diese Transzendenz einzulassen, nicht groß. Alle zuvor beschriebenen Prozesse der Professionalisierung, hier auch der gesamten medizinisch betriebenen Vor- und Nachsorge der Schwangerschaft, suggerieren nur allzuleicht, daß es sich hier um normale, gesellschaftlich funktionale Arbeitsleistungen handelt.

Wir stehen vor dem Widerspruch, daß das Leben mit Kindern Erfahrungen jenseits des Tauschprinzips eröffnet, daß sich in dieser Beziehung Prozesse abspielen, die die ökonomische Zweck-Mittel-Rationalität in Frage stellen, und dennoch genau diese Erfahrungen permanent geleugnet und gestört werden.

In dieser Gesellschaft, in der Konkurrenz um Erwerbsarbeit und Leistungsfähigkeit inzwischen auch auf Frauen übergreifen hat, ist kein Raum für das Sicheinlassen auf die Prozesse lebendigen Lebens. Kinder (und dies beginnt mit Schwangerschaft, Geburt und Stillen) hindern Frauen in ihrem notwendigen Konkurrenzkampf um bezahlte Arbeit wie in ihrem Kampf um bessere Lebensbedingungen für alle. Kinder zu haben, ist Quelle von Glück, von „Lachen hinter den Augen“ (MONIKA OUBAID 1983, S. 36), aber es ist doch zugleich auch Quelle unendlicher Belastung, gesellschaftlicher Abhängigkeit (z. B. von der Lohnarbeit des Mannes) oder gesellschaftlichen Abstiegs (siehe den Beitrag von MARIE-LUISE CONEN in diesem Band). Das Kind erweist sich als eigenständige und mit gewaltiger Kraft auf seine Bedürfnisse pochende Person, das sich weder in die Planungen und Wünsche der Mutter noch in die übrigen Anforderungen von Erwerbsarbeit und Gesellschaft integrieren läßt. Allerdings darf die Frau dies niemals eingestehen. Ist sie erwerbstätig, wird man ihr raten, den Beruf aufzugeben, ist sie nicht erwerbstätig, wird man ihr vorwerfen zu versagen.

Aber wir sind nur um den Preis der Verleugnung unserer Weiblichkeit auf professionelles Berufsleben reduzierbar. *Wir* sind nicht außerhalb dessen, was wir erforschen. Wir machen uns selbst, unser Leben (mit den Kindern) zum Gegenstand unserer Wissenschaft, unserer bewußten Reflexion – und gleichzeitig leben wir weiter, wir lernen *am eigenen Leib*, auf die der traditionellen Theoriebildung inhärente Entwertung des Subjekts zu verzichten. Als Frauenforscherinnen arbeiten wir an der Aufhebung der *Hierarchie*, *Distanz* und *Verachtung* nicht nur untereinander, sondern auch in bezug auf andere Wissenssubjekte. Wir sind auf dem Weg, statt Wissenschaftsobjekte Subjekte zu entdecken, die über Wissen verfügen und fähig sind (immer fähiger werden – der Prozeß ist das Ziel), ihr Leben reicher, lebendiger, wacher, über sich selbst hinauswachsend zu gestalten.

Wir begreifen, daß auch der Versuch, nicht professionell zu erziehen, unser Leben mit unseren Kindern „privat“ zu gestalten, unzureichend ist.

Private Kindererziehung löst das Problem der Lebendigkeit von Kindern in je eigener Regie – aber eingezwungen in die gesellschaftlichen Bedingungen von Privatheit und kinderfeindlicher Umwelt, die Erziehung nur glücken läßt, wenn die Kinder sich vereinzelt, wie sie im gesellschaftlichen Leben sind, erfolgreich und angepaßt unterwerfen.

Dies ist nicht Schuld der Frauen, die in dem Versuch der Kompensation der lebensfeindlichen Umwelt weit über sich hinauswachsen – es ist strukturell bedingt durch die Privatheit und Arbeitsteilung in Familie und Gesellschaft. Eingezwungen in bestehende gesellschaftliche Arbeitsteilung und Institutionen und nicht weniger eingezwungen in eine je eigene Biographie, in der die Zwänge der Unterwerfung im eigenen Körper, Denken und Fühlen eingefleischt und internalisiert wurden, brauchen Frauen die Teilnahme am Leben anderer Frauen, um in der Bewußtwerdung ihres gemeinsamen Wissens, ihrer gemeinsamen Kraft und Solidarität die Grenzen zu überschreiten.

Der folgende Beitrag von AN LUTTIKHOLT zeigt, wie an Grenzen Grenzüberschreitung gelernt werden kann.

Literatur

- BLOCK, I./ENDERS, U./MÜLLER, S.: Das unsichtbare Tagwerk. Mütter erforschen ihren Alltag. Reinbek 1981.
- HÄNSEL, D./RICKERT, D.: Wie Lehrerinnen Schulleistungsprobleme ihrer Kinder erfahren. In: Westermanns pädagogische Beiträge 35 (1983), S. 266–269.
- HOLZKAMP, CHR./STEPPEKE, G.: Erziehung als Wissenschaft und Erziehung als produktive Tätigkeit – ein Beitrag zur Geschlechtsspezifität in der Sozialisationsforschung. In: SCHAEFFER-HEGEL, B./WARTMANN, B.: Mythos Frau. Projektionen und Inszenierungen im Patriarchat. Berlin 1984.
- OSTNER, I./PIEPER, B.: Problemstruktur Familie – oder: Über die Schwierigkeit, in und mit Familie zu leben. In: OSTNER, I./PIEPER, B. (Hrsg.): Arbeitsbereich Familie. Umriss einer Theorie der Privatheit. Frankfurt, New York 1980, S. 96–170.
- OUBAID, M.: Die Teilung der Mütter. In: Alma mater. Mütter in der Wissenschaft. Beiträge 6 zur feministischen Theorie und Praxis. München 1982, S. 30–36.
- NEGTE, O./KLUGE, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt/M. 1972.
- SCHÖN, B.: Lehrer's Kinder, Pfarrer's Vieh gedeihen selten oder nie. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 35 (1983), S. 260–264.
- SICHTERMANN, B.: Vorsicht Kind. Eine Arbeitsplatzbeschreibung für Mütter, Väter und andere. Berlin 1982.

Anschrift der Autorin:

Dr. Bärbel Schön, Alter Kirchhainer Weg 34, 3550 Marburg 1

Berufliche Bildung – eine Chance für Frauen?

Diese Frage läßt sich zureichend nur diskutieren, wenn zuvor bestimmt wird, worin denn diese Chance liegen könnte. Aus der Perspektive der Lebensgestaltung von Frauen kann berufliche Bildung dann eine Chance eröffnen,

- wenn sie einer allseitigen Entfaltung der Fähigkeiten von Frauen Rechnung trägt: Aufhebung der Trennung von Kopf- und Handarbeit, von Gefühl und Denken, von Erfahrung und Theorie;
- wenn sie neben fachlichen Kompetenzen auch politische und soziale Qualifikationen vermittelt, die Frauen befähigen, die Bedingungen ihrer Arbeit von ihren Interessen her zu gestalten;
- wenn Frauen über die berufliche Bildung einen Zugang zum Beschäftigungssystem erhalten, durch den sie ihre materielle Existenz sichern können, ohne auf das „Zwangsverhältnis von Erwerbs- und Hausarbeit“ (BENNHOLDT-THOMSEN 1983, S. 212) verwiesen zu sein;
- wenn sie dazu beiträgt, Familie und Beruf zu vereinbaren und Frauen nicht die Alternative Familie *oder* Beruf aufgezwungen wird.

Bezogen auf diese Kriterien geht es mir im folgenden nicht um detaillierte Analysen und Situationsbeschreibungen. Ich möchte vielmehr den Fragen nachgehen: Was waren die Bedingungen, die uns in den 60er und Anfang der 70er Jahre berechtigten oder verführten, Hoffnungen in die berufliche Bildung von Frauen zu setzen? Was sind die Bedingungen dafür, daß wir heute teilweise wütend, teilweise resigniert vor insgesamt wenig erfreulichen Tatsachen stehen? Ist unsere Resignation berechtigt? Wo lassen sich ermutigende Tendenzen erkennen? Wo liegen Handlungsperspektiven?

1. Unter den Bedingungen des wirtschaftlichen Aufschwungs nach 1949, des sogenannten „Wirtschaftswunders“ – einer historischen Besonderheit, die an das Massenelend des Zweiten Weltkrieges und der Nachkriegsjahre gebunden ist – war es notwendig geworden, zusätzliche Arbeitskraftreserven zu erschließen. Dementsprechend wurden Ende der 50er und in den 60er Jahren bildungs- und arbeitsmarktpolitische Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungs- und Erwerbssituation von Frauen eingeleitet, die den Frauen unter dem Deckmantel der Emanzipation angepriesen wurden.

2. Bei vielen konservativen, aber auch gesellschaftskritischen Politikern und Wissenschaftlern setzte sich in den 60er Jahren die Ansicht durch, Produktionswachstum lasse sich nicht mehr allein mittels der Faktoren Arbeit und Kapital erreichen. Zur Vermeidung wirtschaftlicher Engpässe und zur Steigerung des Wirtschaftswachstums müsse der „Humanfaktor“ einbezogen und über verstärkte Bildung und Ausbildung effektiver genutzt werden. Durch Ausschöpfung aller Begabungsreserven wurde nicht nur eine Erweiterung der Produktion angestrebt. Zugleich sollte das „Bürgerrecht auf Bildung“ (DAHRENDORF 1965) und damit größere Chancengleichheit für alle realisiert werden.

3. Die technologische Entwicklung der 60er und 70er Jahre führte zu einer verschärften Polarisierung der Qualifikationsanforderungen: Arbeitsplätzen mit hohen Qualifikationsanforderungen stand eine Vielzahl von Arbeitsplätzen mit „anspruchslosen Jedermannstätigkeiten“ (MICKLER 1979, S. 84) gegenüber. Nicht beruflich-fachliche Qualifikationen wurden in erster Linie nachgefragt, sondern extrafunktionale Qualifikationen, die sich vielseitig verwenden ließen und die Arbeitskräfte flexibel einsetzbar machten. Dieser Entwicklung konnte u. a. mit der Einrichtung verkürzter Ausbildungsgänge (Stufenausbildung) Rechnung getragen werden.

4. Diese Faktoren bilden den Hintergrund für die spezifischen Ausbildungs„chancen“, die Frauen in den 60er Jahren eröffnet wurden:

- die Anzahl der Mädchen mit mittleren und höheren Schulabschlüssen stieg und hat heute in Quantität und Qualität die der Jungen erreicht, bei den mittleren Abschlüssen sogar überflügelt;
- der Anteil der Studentinnen stieg von 23,8% im Jahr 1960 auf 38,1% 1982¹;
- der Anteil der Mädchen an der beruflichen Ausbildung stieg – wenn auch geringfügig – von 35% im Jahr 1960 auf 38% 1980;
- die Zahl der weiblichen Auszubildenden im gewerblich-technischen Bereich hat sich von 13220 im Jahr 1977 auf 48770 1982 erhöht (STELLUNGNAHME DER BUNDESREGIERUNG ZUM SECHSTEN JUGENDBERICHT 1984, S. VII);
- der Anteil der erwerbstätigen Frauen mit Berufsausbildung stieg von etwa einem Drittel Ende der 60er Jahre auf gegenwärtig über 50% (REICHERT/WENZEL 1984, S. 8).

Ohne Zweifel, diese Zahlen sind erfreulich. Wer allerdings, wie heute üblich, nur nach der Quantität, nicht aber nach der Qualität beruflicher Bildung fragt, übersieht folgendes²:

- der Anteil der Mädchen, die sich in einer dualen Ausbildung befinden, liegt mit 55% deutlich unter dem Anteil der Jungen mit 70%;
- ca. 25% der Ausbildungsplätze werden ausschließlich für Mädchen, 25% für Jungen und Mädchen, der Rest nur für Jungen angeboten;
- 30% der Mädchen, aber nur 7% der Jungen befinden sich in nur zweijährigen Ausbildungsgängen, die in hohem Maße als „Medium der Vereinseitigung“ (BECK/BRATER/DAHEIM 1980, S. 203) wirksam werden;
- 60% der weiblichen Auszubildenden (dagegen 40% der männlichen) sind nach wie vor in 10 Ausbildungsberufen konzentriert, eine Konzentration, die keineswegs den Berufswünschen der Mädchen entspricht, sondern ihnen vom Ausbildungsplatzangebot diktiert wird (HEINZ/KRÜGER 1983, S. 664f.);
- die Berufe, zu denen Mädchen über die berufliche Bildung Zugang erhalten, sind besonders rationalisierungs- und konjunkturgefährdet (Bürohilfin, Verkäuferin); in ihnen wird zugleich überproportional ausgebildet; die berufsbezogenen Beschäftigungschancen sind entsprechend niedrig (WEG 1984, S. 43f.);
- die Ausbildungsmöglichkeiten, die Mädchen im gewerblich-technischen Bereich eröffnet wurden, liegen zumeist in Bereichen, die für Jungen nicht mehr attraktiv sind und die den Mädchen kaum anschließende Erwerbschancen ermöglichen (SCHUNTER-KLEEMANN 1982, S. 27);
- obwohl die weiblichen Auszubildenden in den Berufen, die ihnen offenstehen, zumeist von Anfang an profitabel eingesetzt werden können und ihnen außerhalb der Berufsausbildung erworbene Qualifikationen selbstverständlich abverlangt werden, ist die Ausbildungsvergütung gering; Mädchen werden schon über die Ausbildung an die anschließende Lohndiskriminierung gewöhnt;
- die Tätigkeiten, für die Frauen ausgebildet werden, sind vorrangig untergeordnete, dienende, eben „frauenspezifische“. Die gesellschaftliche Wertschätzung und die Transfermöglichkeiten der erworbenen Qualifikationen sind entsprechend niedrig;

1 Wenn nicht anders vermerkt, sind die folgenden Zahlen dem Berufsbildungsbericht 1983 bzw. den Grund- und Strukturdaten 1983/84 entnommen.

2 Quantitative Engpässe und qualitative Mängel bestimmen zwar insgesamt die Ausbildungssituation der Jugendlichen, aber sie verschärfen sich für Mädchen aufgrund geschlechtsspezifischer Diskriminierungen.

- $\frac{2}{3}$ der Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag sind Mädchen, zumeist mit qualifiziertem Schulabschluß; der Anteil der Mädchen, die ohne jede berufliche Ausbildung bleiben, ist mit 11% mehr als doppelt so hoch wie der der Jungen mit 5%;
- unter den Jugendlichen in berufsvorbereitenden Maßnahmen sind ca. 70% Mädchen. Auch hier werden sie überwiegend auf traditionell weibliche Berufsfelder wie Gesundheit, Hauswirtschaft, Büro hingelenkt.

5. Berufliche Bildung – eine Chance für Frauen? Unter qualitativen Gesichtspunkten wird deutlich: von wenigen Ausnahmen abgesehen, werden Mädchen über die berufliche Bildung auf marginalisierte, dequalifizierte Randbereiche des Beschäftigungssystems festgelegt. Dadurch werden weder die Puffer- und Reservefunktion der Frauen für einen konjunkturabhängigen Arbeitsmarkt aufgehoben noch die Frauen aus dem Zwangsverhältnis von Erwerbs- und Hausarbeit entlassen. Die Schutzfunktion einer qualifizierten Berufsausbildung wirkt sich für Frauen nicht aus. Im Gegenteil: bezogen auf Frauen „bewährt“ sich berufliche Bildung als Instrument zur Aufrechterhaltung von Unterschieden und Benachteiligungen, jetzt allerdings über Abschlüsse legitimiert.

Nach wie vor ist die Ausbildungssituation der Mädchen geprägt durch die geschlechtsspezifische Teilung des Arbeitsmarktes und die Zuweisung der Haus- und Familienarbeit an die Frauen. Trotz formaler Gleichberechtigung wird Frauen bis heute nur soviel an Ausbildungschancen zugebilligt, wie ökonomisch notwendig und politisch unvermeidlich ist. Der zu Beginn der 60er Jahre propagierte „Wandel im Leitbild der Frau“ war den ökonomisch-politischen Bedingungen geschuldet, nicht aber dem Anliegen, die formal konzedierte Gleichberechtigung in eine reale umzusetzen.

6. Gemessen an den eingangs genannten Kriterien und an den Hoffnungen, die auf der wachsenden Teilhabe der Frauen an schulischer und beruflicher Bildung gründeten, sind daher die tatsächlich erreichten Ergebnisse mehr als ernüchternd und enttäuschend.

Resignation ist aber weder zwingend noch notwendig. Denn aller Benachteiligung und Diskriminierung zum Trotz ist festzustellen:

- Die steigende Nachfrage der Mädchen nach beruflicher Ausbildung, ihr intensiveres und informierteres Vorgehen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz, ihre Flexibilität bei der Berufswahl (so problematisch sie im einzelnen auch sein mag) verweisen darauf, daß sie an ihrem Anspruch auf eine Berufsausbildung festhalten. Sie erkennen die Bedeutung einer Berufstätigkeit für ihren eigenen Lebensentwurf und lassen sich nicht widerstandslos auf die Hausfrauen- und Mutterrolle festlegen.
- Das breite Spektrum der Berufswünsche von Mädchen – auch wenn nur ca. 30% ihren Berufswunsch erfüllen können – zeigt, daß Mädchen sich nicht mehr stillschweigend mit den ihnen zugewiesenen Bereichen bescheiden.
- Die hohe Abbrecherquote in perspektivlosen Berufen belegt ebenfalls den entwickelten Anspruch an eine qualifizierte Berufsausbildung.
- Die Zahl der Mädchen, die höhere Bildungsabschlüsse oder Abschlüsse in beruflichen Vollzeitschulen anstreben – auch wenn dies häufig nur eine Notlösung ist – beweist, daß sie eine berufliche Qualifizierung trotz schlechter Ausbildungsplatzlage für unverzichtbar halten.

Ob berufliche Bildung selbst einen Anteil an diesen Verhaltensweisen der Mädchen hat, kann hier nicht untersucht werden. Wichtig ist, daß darin ein Lebensentwurf sichtbar wird, in dem Erwerbstätigkeit nicht mehr nur als vorübergehende Phase begriffen wird, sondern

als Basis für ökonomische Unabhängigkeit, für selbständige Lebensplanung, für Selbstwertgefühl und Selbstbewußtsein³.

7. Wenn dennoch heute in Teilen der Frauenbewegung Resignation um sich greift, so liegt das u. a. auch an einer verkürzten Interpretation gesellschaftlicher Verhältnisse. Was viele Frauen übersehen oder doch zu wenig berücksichtigt haben, ist, daß die ökonomisch-technologischen Maßnahmen, die den Wirtschaftsaufschwung trugen, zugleich in die heutige Wirtschaftskrise und die Ausbildungsnot der Jugendlichen führten. Oft wird auch ungenügend in Rechnung gestellt, daß die emanzipatorischen Chancen der 60er und 70er Jahre aus ökonomischem Kalkül „gewährt“ wurden und deshalb keineswegs als gesichert gelten konnten. Die strukturellen Bedingungen, unter denen Frauen leiden, blieben auch in Zeiten der Hochkonjunktur unberührt. Um so mehr verdeutlichen heute die Grenzen wirtschaftlichen Wachstums auch die Grenzen, die beruflicher Bildung und Erwerbstätigkeit von Frauen nach wie vor gesetzt sind.

Wenn heute die Chancen und Restriktionen beruflicher Bildung von Frauen auf Zukunft hin reflektiert werden sollen, müssen folgende Faktoren berücksichtigt werden: die technologischen Entwicklungen mit ihrem massiven Rationalisierungspotential, die krisenhafte ökonomische Entwicklung und deren Auswirkungen auf die privaten und öffentlichen Haushalte sowie die Ideologien, die zur Rechtfertigung bestehender und neuer Benachteiligungen von Frauen herangezogen werden.

Die *neuen Technologien* werden – mit Blick auf quantitatives Wachstum entwickelt und eingesetzt – eine Fülle qualifizierter und unqualifizierter Arbeitsplätze vernichten. Frauen werden davon in weit höherem Maße betroffen sein als Männer. Die neuen Informations- und Kommunikationstechniken werden insbesondere im Büro-, Verwaltungs- und Einzelhandelsbereich verwendet, in Bereichen also, in denen viele Frauen arbeiten und ausgebildet werden. Hier werden Frauen zukünftig wenig Chancen finden.

Ob sich die Zahl der Heimarbeitsplätze in der Bundesrepublik ebenso ausweiten wird wie in den USA, ist bisher umstritten. Sicher ist, daß die neuen Technologien die Organisation von Fernarbeitsplätzen erleichtert. Tendenziell ist davon auszugehen, daß Frauen durch den Einsatz neuer Technologien verstärkt in schlecht bezahlte, „ungeschützte Beschäftigungsverhältnisse“ (MÖLLER 1983, S. 7) verdrängt werden.

Die *krisenhafte ökonomische Entwicklung* läßt sich – auch wenn gegenwärtig Silberstreifen am Wirtschaftshorizont beschworen werden – mit den bisherigen Maßnahmen nicht grundsätzlich aufhalten. Allein um den gegenwärtigen Stand der Arbeitslosenzahlen zu halten, sind pro Jahr 3% reales Wirtschaftswachstum nötig; das halten selbst Optimisten für illusionär. Abgesehen davon, werden in wirtschaftlichen Krisenzeiten zur Sicherung der Rentabilität Investitionen in erster Linie zur Einsparung von Arbeitsplätzen getätigt. Darüber hinaus sind auch durch die hohen Kosten, die ein Arbeitsplatz mit der heute notwendigen Ausstattung verursacht, enge Grenzen gesetzt (BRIEFS 1983, S. 33).

Da die *staatlichen Finanzhaushalte* an die ökonomische Situation gebunden sind, ist auch nicht damit zu rechnen, daß der öffentliche Bereich wie bis Ende der 70er Jahre als Auffangbecken für Erwerbssuchende dienen wird. Im Gegenteil: hier stehen die massiven

3 Daß Mädchen mit einer Fülle unterschiedlichster Widerstandsformen signalisieren, „daß ein Potential von der Vorstellung des eigenen Lebens vorhanden ist“, machen auch die Autorinnen/en des „Sechsten Jugendberichts der Bundesregierung“ deutlich.

Rationalisierungs- und Einsparungsmaßnahmen noch bevor. Frauen merken die Finanzkrise schon heute: Einsparungen im sozialen Bereich, Stellenabbau im öffentlichen Dienst, Kürzung des Mutterschaftsgeldes, Einschränkung der Umschulungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Erhöhung der Kindergartenbeiträge, Verlagerung öffentlicher Aufgaben in den Privatbereich – alles Maßnahmen, die die Erwerbschancen von Frauen vermindern, ihre Arbeitsbelastungen aber erhöhen.

Die erneute *Propagierung des alten Frauenleitbildes* in der Formel der „Neuen Mütterlichkeit“, die Rede von der Mutter als der „wirklich Erwählte(n) einer neuen Zeit“ (BLUM 1981) ist die ideologische Konsequenz der ökonomischen Bedingungen. Unter der Hand taucht wieder das Wort von der Frau als „Doppelverdienerin“ auf, wird Frauen die „sanfte Macht der Familie“ als Befriedungsstrategie vermittelt, wird Mütterlichkeit – auch von einigen Frauen nicht ungern gehört – als Dienst an der Gesellschaft verherrlicht.

8. Dieses nicht ganz zufällige Zusammentreffen von krisenhafter ökonomischer Entwicklung, verstärkter Anwendung neuer Technologien und Reformulierung der alten Familienideologie birgt die Gefahr, daß Erreichtes – so wenig es auch sein mag – für Frauen wieder rückgängig gemacht wird, daß Mädchen unter Vorwegnahme der restriktiven Bedingungen im Ausbildungsbereich und angesichts einer perspektivlos erscheinenden Zukunft ihre berechtigten Ansprüche auf eine unabhängige berufliche und private Lebensperspektive aufgeben. Werden sie nicht gezwungen sein, ihre Reservefunktion für den Erwerbsbereich, ihre Festlegung auf eine angeblich traditionelle Frauenrolle und damit weiterhin das Zwangsverhältnis von Erwerbs- und Hausarbeit zu akzeptieren?

9. Allerdings, diese Entwicklung ist nicht zwangsläufig und unveränderbar. Der Tendenz, die Frauen verstärkt an Haus und Herd zurückzuverweisen, steht in zunehmendem Maße die Erfahrung der Frauen gegenüber, daß die Familie weder emotional noch ökonomisch lebenslange Sicherheit garantiert.

Die „Alternative Ehe“ gerät ins Wanken, wo Reallohnsenkungen greifen, der Ehemann arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht ist, öffentliche Leistungen für die Familie abgebaut und Sozialleistungen gekürzt werden. Die ökonomisch-politischen Bedingungen, die in die Krise führten, entziehen auch der Familienideologie ihre materielle Grundlage⁴.

10. Frauen realisieren die Widersprüchlichkeit dieser Entwicklung. Dafür sprechen die ansteigende Zahl alleinlebender Frauen und alleinerziehender Mütter, die stagnierende Geburtenziffer, die hohen Scheidungsraten, die verkürzte Ehedauer, neue Formen des nichtinstitutionalisierten Zusammenlebens. Erwerbsarbeit ist für Frauen nicht emanzipatorischer Luxus, sondern zur Sicherung der Existenz überlebensnotwendig. Das zwingt Frauen dazu, nach Möglichkeiten eigener beruflicher Existenz zu suchen und ihren Anteil an bezahlter Arbeit und an gesellschaftlich produziertem Reichtum massiv einzufordern.

11. Sicherlich, die Entwicklung läßt sich nicht vorher bestimmen. Aber unbegründet ist die Hoffnung nicht, daß sich Frauen über die Erfahrung der Brüchigkeit tradiertter Formen und die – wenn auch nur partiellen – Erfahrungen von Selbständigkeit ihrer eigenen Stärke zunehmend bewußt werden; daß sie Widerstandskräfte entwickeln und zu einem Unruhepotential werden, das nicht mehr übersehen werden kann.

4 Neben den genannten tragen unbestritten auch eine Reihe anderer Faktoren dazu bei, daß die traditionelle Familienform Veränderungen erfährt.

Das zukünftige gesellschaftliche Engagement von Frauen, ihr Mut und ihre Kraft werden u. a. davon abhängig sein, ob sich im privaten und öffentlichen Bereich Frauenzusammenhänge realisieren, nicht um zu kompensieren und auch nicht um soziale und politische Differenzen untereinander zuzudecken. Vielmehr geht es darum, die Widersprüche, unter denen Frauen zu leben gezwungen sind, zu einem produktiven Ansatz für die Entwicklung persönlicher und gesellschaftlicher Identität zu machen, sich aus der Abhängigkeit von öffentlichen Zuschreibungen und männlichen Werturteilen zu befreien und eine gemeinsame Praxis zu entwickeln, die den Opferstatus überwindet.

12. Fragen, die von Frauen und in der Frauenbewegung diskutiert werden müssen, sind:

Wie können Frauen ihre Erfahrungen mit der Brüchigkeit traditioneller Lebensformen und mit den befreienden Momenten ökonomischer und emotionaler Selbständigkeit gesellschaftlich wirksam werden lassen?

Wie können sie diese Erfahrungen mutmachend und aktivierend – ohne Generationsunterschiede und soziale Unterschiede zu verwischen – an diejenigen vermitteln, denen durch restriktive Maßnahmen eine „Wende“ zu überwunden geglaubten Positionen aufgezwungen werden soll?

Wie können die ambivalenten und widersprüchlichen Momente der jüngsten Geschichte von Frauen produktiv gewendet werden, um weibliche Handlungsräume zu erweitern?

Literatur

- BECK, U./BRATER, M./DAHEIM, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe (Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse). Reinbek 1980.
- BENNHOLDT-THOMSEN, B.: Die Zukunft der Frauenarbeit und die Gewalt gegen Frauen. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. Neue Verhältnisse in Technopatria (1983), H. 9/10, S. 207–222.
- BRIEFS, U.: Neue Medien und neue Technologien – Neue Wege aus der Krise. In: Moderne Zeiten (1983), H. 9, S. 30–35.
- DAHRENDORF, R.: Bildung ist Bürgerrecht – Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965.
- DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Berufsbildungsbericht 1983. Bonn 1983.
- DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Grund- und Strukturdaten 1983/84. Bonn 1983.
- DEUTSCHER BUNDESTAG: Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland – Sechster Jugendbericht. Bonn 1984.
- HEINZ, W./KRÜGER, H.: Berufsfindung unter dem Diktat des Arbeitsmarkts. In: Zeitschrift für Pädagogik (1981), H. 5, S. 661–676.
- MICKLER, O./MOHR, W./KADRITZKE, U. (unter Mitarbeit von BAETHGE, M.): Produktion und Qualifikation. (Kurzfassung des Berichts über die Hauptstudie im Rahmen der Untersuchung von Planungsprozessen im Rahmen der beruflichen Bildung.) Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1979.
- MÖLLER, C.: Ungeschützte Beschäftigungsverhältnisse – Verstärkte Spaltung der abhängig Arbeitenden. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. Neue Verhältnisse in Technopatria (1983), H. 9/10, S. 7–15.
- REICHERT, P./WENZEL, A.: Alternative Hausfrau? (Eine Analyse von Ursachen und Auswirkungen der Frauenarbeitslosigkeit vor dem Hintergrund veränderter Lebensverhältnisse.) In: WSI-Mitteilungen (1984), H. 1, S. 6–14.
- SCHUNTER-KLEEMANN, S.: Bilanz der Modellversuche „Mädchen in gewerblich-technischen Berufen“. In: Demokratische Erziehung (1982), H. 4, S. 24–29.

WEG, M.: Berufsausbildung für Frauen – neuerkämpfte Positionen oder immer noch Ausbildung für die Reservearmee? In: APEL, H., u. a.: Keine Arbeit – keine Zukunft? (Die Bildungs- und Beschäftigungsperspektiven der geburtenstarken Jahrgänge.) Frankfurt 1984, S. 42–60.

Anschrift der Autorin:

Dr. Doris Lemmermöhle-Thüsing, Bayernweg 37, 4790 Paderborn

Professionalisierung zur Sozialhilfeempfängerin

Die Studie soll auf ein auch innerhalb der Frauenforschung vernachlässigtes Thema, auf die Situation der Frauen, die sich auf der untersten Stufe der sozialen Hierarchie unserer Gesellschaft befinden, hinweisen: Die Lage von Frauen, die Sozialhilfe beziehen, wird weitgehend ignoriert.

Mit zunehmender Arbeitslosigkeit und insbesondere der Jugendarbeitslosigkeit wird die Zahl von Frauen zunehmen, die nie in die Arbeitswelt kontinuierlich einbezogen wurden. Dieser Ausschluß hat Auswirkungen auf die sozialarbeiterische und sozialpädagogische Arbeit mit und für diese Frauen.

Es gibt eine Reihe von Projekten und Institutionen, deren Ansatz es ist, die Frauen zu motivieren, einen Weg aus ihrer sozial und materiell benachteiligten Position zu finden. Die Erfahrungen dieser Projekte zeigen, daß Frauen aus unteren Einkommensschichten größtenteils nicht durch solche Maßnahmen angesprochen werden. Im Rahmen dieser Studie werden u. a. Gründe aufgezeigt, aufgrund derer möglicherweise die Hilfen für bestimmte Frauen scheitern. Ferner soll dargestellt werden, daß Muttersein bzw. Kinderkriegen für immer mehr Frauen ins soziale Elend führt.

In der von mir untersuchten Mutter-Kind-Einrichtung suchen Frauen eine vorübergehende Zuflucht. Sie haben sich meist vom Partner getrennt und erhalten in dieser Einrichtung zusammen mit ihren Kindern Beratung und Betreuung. Die Frauen bleiben in dieser Einrichtung zum Teil nur wenige Tage, zum Teil aber auch einige Monate lang.

Die in einem Zeitraum von zwei Jahren erfaßten 133 Frauen kamen mit insgesamt 201 Kindern in diese Einrichtung. Die Kinder sind zwischen 0 und 17 Jahren alt, der Schwerpunkt liegt zwischen 2 und 5 Jahren; die Frauen sind zwischen 17 und 50 Jahre alt. Einziges Aufnahmekriterium ist, daß die Frauen minderjährige Kinder betreuen; daher sind dort nur Frauen bis ca. 50 Jahren vertreten.

In dieser Untersuchung liegt der Anteil von Sozialhilfeempfängerinnen bei rund $\frac{3}{4}$ der Frauen, die der Berufstätigen bei $\frac{1}{4}$ der Frauen.

Über die Hälfte der 18- bis 25jährigen Frauen bezog schon vor dem Einzug in die Einrichtung Sozialhilfe. Außerdem ist folgende Tendenz festzustellen: Je jünger die Frauen sind, desto eher beziehen sie Sozialhilfe. Von allen Frauen zwischen 18 und 25 Jahren waren 79% Sozialhilfeempfängerinnen, nur 10% erwerbstätig.

Während bei den 30- bis 35jährigen Frauen die Hälfte (52%) Sozialhilfe erhielten und $\frac{1}{3}$ (34%) erwerbstätig waren, erhielten bei den 35- bis 50jährigen Frauen nur 39% Sozialhilfe, und fast ebenso viele (32%) waren erwerbstätig. Die etwas älteren Frauen (ab 30 Jahre) beziehen weniger häufig Sozialhilfe und sind häufiger erwerbstätig als die Frauen zwischen 18 und 25 Jahren.

Sich trennen – eine Stärke

Von den 133 Frauen hatten 37 Heim- und 4 Pflegefamilienerfahrungen (31%); auffallend ist, daß das bei den 18- bis 25jährigen Frauen für annähernd $\frac{1}{3}$ gilt. Erstaunlich ist, daß Frauen, die Heimerziehungserfahrungen haben, sich bereits frühzeitig bzw. relativ jung von ihren Partnern trennen. Aufgrund ihrer Familien- und Institutionssozialisation wäre eher anzunehmen, daß sie sich an den Partner klammern, verkörpert doch diese Beziehung oft den internalisierten Wunsch, endlich auch eine eigene Familie zu haben; dies ist ein immer wieder geäußelter Wunsch von Heimjugendlichen (vgl. COHEN 1983).

Oft erwirkten sie als Mädchen selbst die Trennung von ihrer Familie; sie traten beim Jugendamt als Selbstmelder in Erscheinung oder forcierten durch Auffälligkeiten ihre Ausstoßung aus der Familie¹.

Diese jungen Frauen zeigen ihre Stärke und Widerstandspotentiale, indem sie sich aus für sie unbefriedigenden Beziehungen gelöst haben – damals von den Eltern, heute in der Regel vom Partner.

Jüngere Frauen trennen sich eher von ihren Partnern. Frauen ab ca. 35 Jahren, die diese Einrichtung aufsuchen, erdulden länger für sie unbefriedigende und das Selbstwertgefühl zerstörende Beziehungen. Sie bleiben eher beim Partner und gehören auch eher zu denen, die in die alten Beziehungen zurückgehen.

Die jüngeren Frauen haben vorwiegend restriktivere und benachteiligende Sozialisationsbedingungen erfahren. Eine Verbesserung der Situation, in die sie hineingeboren wurden, war ihnen sozusagen von der Wiege auf verwehrt. Die soziale Deklassierung ihrer Herkunftsfamilie wird über sie perpetuiert, sie realisieren die Festschreibung ihres randständigen Status in unserer Gesellschaft. Auffallend ist jedoch, daß sich die Frauen dagegen auflehnen und trotz allem Forderungen nach Glücks- und Lebenserfüllung entwickeln. Sie finden sich also nicht restlos mit ihrer Situation ab, sie verfügen noch über ein Potential zum Widerstand gegen ihr Elend.

Gleichzeitig ist jedoch festzustellen, daß die Frauen in ihrer Sozialisation nur selten ein Gefühl von Selbstständigkeit und eigener Kompetenz erfahren. Ständig wurde ihr Alltag bis ins letzte intime Detail reglementiert – dies ist insbesondere bei ehemaligen Heimjugendlichen der Fall.

Ihrer Stärken, Fähigkeiten und Potentiale sind sie sich gar nicht oder nur sehr gering bewußt. Sie trauen sich häufig weniger zu, als sie in Wirklichkeit können.

Die jüngeren Frauen lösten sich früh von ihren Eltern und gingen eine Beziehung zu einem Partner ein. In der Hoffnung, es besser zu machen als ihre Eltern, gründeten sie eine eigene Familie. Sie wollten sich selbst das Glück schaffen, das ihnen von anderen versagt wurde. Es scheint, daß ihnen trotz aller Benachteiligungen in ihrer Sozialisation eine gewisse Zukunftshoffnung vermittelt wurde.

1 In meinem Buch „Mädchen flüchten aus der Familie“ habe ich eingehend die Zusammenhänge geschildert, die die Mädchen aus der Familie gehen lassen bzw. deretwegen sie sich selbst forciert für eine Trennung von den Eltern eingesetzt haben (vgl. Teil I, Kap. 2, und Teil II).

Keine Erwerbstätigkeit – Inanspruchnahme von Sozialhilfe

Nicht selten stammen die Frauen aus Familien, in denen sie bei ihren Hauptbezugspersonen – Vater und/oder Mutter – keine kontinuierliche Erwerbstätigkeit beobachten und sich damit identifizieren konnten. Meistens erlebten sie bei ihren Müttern, daß diese neben der gleichwohl enormen beruflichen Belastung die ganze Last der Haushaltsführung und Kinderversorgung allein zu tragen hatten. Das lehnten die Frauen der untersuchten Gruppe nun ab: „So will ich mich nicht ausnutzen lassen.“

Die Frauen, die vor der Inanspruchnahme von Sozialhilfe erwerbstätig waren, übten vorwiegend monotone, keine berufliche Qualifizierung erfordernde Tätigkeiten aus. Sie führten selten eine beständige Erwerbstätigkeit über mehrere Jahre durch, sondern mußten große Unterbrechungszeiten in Kauf nehmen. Sie gingen oft kurzfristige Arbeitsverhältnisse ein, übten Aushilfstätigkeiten aus oder arbeiteten unter belastenden Bedingungen.

Mit steigender Jugendarbeitslosigkeit sind weitere Verschlechterungen in der materiellen, sozialen und psychischen Situation der jüngeren Frauen zu beobachten. Sie, die nie erfahren haben, daß sie in der Arbeitswelt erwünscht sind, vielmehr überflüssig zu sein scheinen bzw. eine Reservearmee bilden, werden die für eine Integration in den Arbeitsmarkt notwendigen extrafunktionalen Fähigkeiten wie zum Beispiel Pünktlichkeit, Anpassungsbereitschaft u. ä. m. nur schwer entwickeln können.

Wenn die Frauen bis zur Geburt ihres ersten Kindes kontinuierlich erwerbstätig waren, gaben sie die Erwerbstätigkeit wegen der Betreuung des Kindes häufig auf. Frauen, die später oder bereits kurz nach der Geburt des Kindes eine Erwerbstätigkeit aufnehmen wollen – das heißt keine Sozialhilfe in Anspruch nehmen wollen –, stoßen auf enorme Probleme in der Betreuung ihrer Kinder. Im allgemeinen hat es den Anschein, daß das Problem der Kinderbetreuung im öffentlichen Bewußtsein gelöst sei. Jedoch ist immer wieder zu bemerken, daß es erhebliche Probleme in der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit gibt, weil die Kinderversorgung nicht geklärt werden kann: Die Arbeitszeiten in Fabriken, Putzkolonnen, Imbißstuben, Hotels und ähnlichen Einrichtungen mit Schichtdienst oder frühem Arbeitsbeginn differieren von den Öffnungs- bzw. Betreuungszeiten in den Krippen, Kindergärten und Kindertagesstätten. Ferner gibt es häufig Wartelisten auf einen Krippen- oder Kindergartenplatz.

Wenn Frauen dem sozialen Druck, nicht von Sozialhilfe leben und eine Erwerbstätigkeit aufnehmen zu wollen, nachgeben, erfahren sie, daß ihr Problem auch auf der organisatorischen Ebene nicht lösbar scheint: Die Frauen stellen fest, daß bei ihnen Erwerbstätigkeit zur Zeit nicht gefördert wird. Beim Arbeitsamt wird ihre „Vermittelbarkeit“ sowohl wegen der Kinderbetreuung als auch wegen nicht vorhandener beruflicher Qualifikationen in Frage gestellt. Eine Arbeitsstelle erhalten sie nicht, weil dem Arbeitgeber u. a. die Kinderbetreuung nicht ausreichend geregelt erscheint. Ein Kindergartenplatz ist häufig erst nach längerer Wartezeit erhältlich bzw. an bereits ausgeübte Erwerbstätigkeit gebunden. Sie erfahren, daß die Tatsache, Mutter zu sein, dazu führt, sie aus dem Produktionsprozeß auszugrenzen. Lösen sie sich auch noch aus unbefriedigenden Partnerbeziehungen, wird ihnen ihre materiell ungesicherte Existenz vollends deutlich². Ihre

2 In der Untersuchung „Zur Wirkungsweise öffentlicher Sozialleistungen“ von KAUFMANN et al. wurde festgestellt, daß über die Hälfte aller geschiedenen Mütter von Sozialhilfe lebt. Vgl. Tabelle 4.12: Anteil von Sozialhilfeempfängern an genannten Familientypen.

„Berufslaufbahn“ für die nächsten Jahre scheint festgelegt: „*Professionalisierung*“ zur Sozialhilfeempfängerin.

Psychische Bewältigung der Ausgrenzung

Als Reaktion auf die zunehmende Wahrnehmung ihres sozialen Abstiegs vernachlässigen die Frauen oft ihre persönlichen Belange, zum Beispiel ihr Äußeres. In der Mutter-Kind-Einrichtung ist dann mit dem Nachlassen der ersten depressiven Phase in der Regel eine gewisse Stabilisierung zu erkennen, u. a. daran, daß sich die Frauen wieder verstärkt für ihr Äußeres interessieren, sich z. B. gegenseitig frisieren o. ä.

In der Regel teilen sich die Frauen, die in diese Einrichtung kommen, ihr Geld gut ein: sie verwalten ihr materielles Elend so gut, wie es ihnen möglich erscheint. Aber es gibt auch gegenläufige Beobachtungen: In der Hoffnung auf eine Verbesserung ihrer materiellen Situation kommt es zu „kurzschlüssigen“ Ausgaben für Taxifahrten, Kauf von Schmuck, Friseur- oder Gaststättenbesuch u. ä. m. Diese „Kurzschlußhandlungen“ scheinen insbesondere dann aufzutreten, wenn Frauen auf der Suche nach einer neuen Partnerbeziehung sind. Sie stehen hier in gewisser Weise unter dem sozialen Druck, sich so zu verhalten, „wie es alle tun“, wenn sie mit einem potentiellen Partner zusammenkommen. Solche Ausgaben sind jedoch mit ihrer materiellen Basis nicht vereinbar und bringen sie oft in weitere finanzielle und damit auch soziale Schwierigkeiten.

Neben den zahlreichen Belastungen, die diese Frauen in ihrem Alltag insbesondere durch ihre Kinder erfahren, kommt bei ihnen erschwerend hinzu, daß sie aufgrund ihrer eigenen psychischen, physischen, sozialen und materiellen Situation in ihrer Partnerwahl erhebliche Einschränkungen erfahren. Sie finden daher meist Partner, die sie mit ihrer eigenen spezifischen Problematik zusätzlich psychisch und materiell belasten.

Nur wenige Frauen können die vorhandenen Angebote an Weiterbildungsmaßnahmen oder sozialpädagogischen Maßnahmen wahrnehmen, haben also noch genug Kraft, sich mit eigenen längerfristigen Perspektiven zu beschäftigen. Die meisten Frauen brauchen ihre gesamten Kraftreserven, um zu überleben. Überwiegend sind kurzfristige Perspektiven für sie bedeutend. Wenn Perspektiven, die über das Heute hinausgehen, entwickelt werden, dann betreffen sie meistens lebenspraktische Notwendigkeiten: das Geld für den nächsten Monat bekommen, eine Reparatur endlich durchführen lassen, den Zahnarzt aufsuchen, einen Verwandten- oder Bekanntenbesuch durchführen usw.

Frauen in der beschriebenen Situation der Sozialhilfeempfängerin begreifen ihr Leben meist als Schicksal, das von anderen oder irgendeiner anonymen Macht gestaltet wird. Sie haben tatsächlich nie erfahren, daß sie selbst etwas ausrichten können. Die Machtlosigkeit, die gesellschaftlich verursachte Deklassierung zumindest bei der eigenen Person verändern zu können, wäre eine grundlegend neue Erfahrung dieser Frauen.

Würden sie allerdings akzeptieren können, ihr Leben als auch von ihnen selbst gestaltbar zu betrachten, wäre – mindestens zunächst – eher mit einer Zunahme ihrer Depressionen zu rechnen: In einer Situation wie ihrer ist es zur Aufrechterhaltung eines Minimums an psychischer Stabilität notwendig, den eigenen Anteil an der Ausweglosigkeit sowie die *aktive* Ausgrenzung durch die Gesellschaft aus ihrer „Wahrnehmung“ zu verdrängen. Das vereinfacht die alltägliche Lebensbewältigung, gleichzeitig bewirkt diese Passivität jedoch auch, daß vorhandene Potentiale eher schlummern bzw. zugedeckt werden. Dies führt

wiederum dazu, daß sie häufig keinen Weg aus ihrem sozialen, psychischen und materiellen Elend finden – trotz Hilfe von außen.

Hilfe, die die Potentiale wecken könnte, wird eher abgewehrt, da sie die bisherigen Bewältigungsstrategien in Frage stellt und damit für die bestehende Existenzgrundlage bedrohlich ist. Nur selten haben diese Frauen Unabhängigkeit und Selbständigkeit erfahren. Sie lernten viel eher, Demütigungen „wegzustecken“.

Die Beantragung von Sozialhilfe

Die Sozialhilfeempfängerinnen pochen im allgemeinen selten bei den Ämtern auf ihre Rechte bzw. auf die ihnen nach dem Bundessozialhilfegesetz zustehenden finanziellen Hilfen. Sie stecken eher zurück, ärgern sich allerdings hinterher darüber, daß sie sich nicht so, wie es ihr Vorsatz war, durchgesetzt haben.

In der untersuchten Einrichtung gibt es in dieser Hinsicht positive Ansätze: Die Erfahrung der kollektiven Diskriminierung und die Wahrnehmung des sozialen Abstiegs bewirkt unter den Frauen ein solidarisches Miteinanderumgehen. Frauen mit Kenntnissen und Erfahrungen im Umgang mit Ämtern und gesetzlichen Vorschriften beraten weniger erfahrene Frauen, geben Tips und begleiten sich gegenseitig zu den Ämtern.

Aber die Grenzen bleiben deutlich: Zwar geht die Inanspruchnahme von Sozialhilfe bei der Mehrzahl der in dieser Studie untersuchten Frauen selten einher mit einer bewußten Ablehnung von Erwerbstätigkeit; aber sie ist noch seltener Bestandteil einer aktiven Perspektivgestaltung. Die Inanspruchnahme von Sozialhilfe ist vielmehr häufig das Ergebnis eines allgemeinen sozialen Abstiegs, der bei der Geburt eines Kindes, spätestens aber beim Verlassen des Partners zusammen mit den Kindern beginnt.

Literatur

- CONEN, M.-L.: Mädchen flüchten aus der Familie. München 1983.
Sozialpolitik und familiäre Sozialisation – Zur Wirkungsweise öffentlicher Sozialleistungen – Hrsg. FRANZ-XAVER KAUFMANN, ALOIS HERLTH und KLAUS PETER STROHMEIER. Stuttgart 1980.

Anschrift der Autorin:

Marie-Luise Conen, Dipl.-Päd., Master of Education – Temple U, Bergstr. 19, 1000 Berlin 41

Feministische Bildungsarbeit in der Praxis – ein Beispiel aus den Niederlanden

Ich arbeite beim IVABO in Amsterdam/Niederlande. Das IVABO ist ein vom Staat finanziertes Unterrichtsinstitut, in dem Sozialarbeiter und -arbeiterinnen nach ihrer Berufsausbildung von etwa vier Jahren eine weitere, stärker spezialisierte Ausbildung als Sozialarbeiter/-arbeiterinnen erwerben können. Diese Ausbildung wird mit einem Diplom abgeschlossen. Sie dauert zwei Jahre, die Studenten besuchen das Institut alle zwei Wochen je zwei Tage. Zusätzlich erhalten sie zwei Jahre lang einmal pro Woche Supervision.

In der übrigen Zeit arbeiten sie als Sozialarbeiter in ihren Einrichtungen. Die Arbeit, die sie da machen, ist ganz unterschiedlich. Manche arbeiten in Beratungsstellen, andere arbeiten in Gruppen für Teilzeitausbildung, es gibt Sozialarbeiter im Kinderheim, andere leiten ein Stadtteilzentrum oder arbeiten irgendwo als Therapeut. Das Lebensalter schwankt zwischen 28 und 60 Jahren.

Eine Abteilung dieses Instituts hat sich spezialisiert auf Frauen und Sozialarbeit. In dieser Abteilung arbeite ich seit ungefähr acht Jahren mit fünf Kolleginnen. 1975 haben wir die Möglichkeit bekommen, eine Abteilung zu entwickeln, in der nicht nur die „Methode“ Startpunkt ist, sondern die *Gruppe*, wofür in der Sozialarbeit keine Methoden vorhanden sind. Wir trafen die Entscheidung, unsere Ausbildung für unterdrückte Klientengruppen in der Sozialarbeit zu nützen. Frauen arbeiten im IVABO mit Frauen, die als Sozialarbeiterinnen selbst mit Frauen arbeiten. Später sollen schwarze Dozenten mit schwarzen Studenten arbeiten, die in ihrer Praxis mit Schwarzen arbeiten.

Um unsere Praxis zu verstehen, ist es wichtig zu wissen, daß das Programm in den zwei Jahren auf Themen basiert, nicht – wie im regulären Unterricht – auf Fächern mit 50-Minuten-Einheiten. Wir arbeiten immer eine gewisse Zeit drei Stunden pro Tag an einem Thema und sorgen dafür, daß *alle* Fachgebiete berücksichtigt werden.

Ein Beispiel an der Unterrichtspraxis

Es ist Freitag nachmittag, Zeit, um programmgemäß über die eigene Bewußtwerdung und Befreiung nachzudenken. Achtzehn Frauen sitzen zusammen. Wir haben bis jetzt an diesem Freitagmittag an folgenden Themen gearbeitet:

- *Energiebilanz:*
Wie sieht mein täglicher Lebensrhythmus und meine Tagesordnung aus? Wie sieht mein Kalender aus? Gibt es genügend Gleichgewicht zwischen Spannung und Entspannung, Energie geben und Energie bekommen, um Ausbildung, Arbeit und Freizeit miteinander in Einklang zu bringen? Alle Studentinnen haben für ihre eigene Reproduktion und andere Personen zu sorgen.
- Auch von *Grenzüberschreitungen* war die Rede. Frauen haben gelernt, daß nicht alle Plätze in der Gesellschaft für Frauen offenstehen. Wir haben gelernt, daß es Grenzen gibt. Die verinnerlichte Unterdrückung hat gewirkt. Jetzt arbeiten wir an Grenzüberschreitungen.

Nichts steht uns Frauen im Wege, mit den Dingen anzufangen, die wir ändern wollen, höchstens falsche Meinungen von Männern und Frauen über Frauen, die uns suggerieren, daß Frauen soviel *nicht* können.

Am Freitagnachmittag versuchen wir, gegen solche falschen Meinungen Stellung nehmen, prüfen, was den einzelnen Frauen im Wege steht, um später ein konkretes Arbeitsprogramm zu entwickeln.

Es ist klar, daß es am Freitagnachmittag die Gelegenheit gibt, sich mit den individuellen Hemmungen und Hemmnissen auseinanderzusetzen. Da solche Prozesse sich nicht bei allen Teilnehmern gleichzeitig ankündigen, gibt es keine festen Muster. Das Aufspüren von Ansätzen, Probleme zur Sprache zu bringen, erfordert viel Aufmerksamkeit und Energie.

An diesem Freitagnachmittag bittet Elze um Aufmerksamkeit. Sie ist Krebspatientin und sagt: „Was willst du nun mit deiner Behauptung: ‚Es gibt keine Grenzen‘ und mit ‚Energiebilanz‘, ich habe ganz entschieden Grenzen, ich spüre sehr deutlich meine Hemmungen. Ich habe Krebs.“

Wir greifen dieses Thema auf, um daraus zu lernen: an erster Stelle Elze selbst, aber auch die Gruppe. Denn: Wieviele Sozialarbeiterinnen arbeiten täglich mit Krebspatienten, haben aber oft Angst davor, etwas zu sagen, zu reagieren, fürchten sich vor ihrer eigenen Angst oder wissen nicht, wie sie reagieren sollen.

Die Gesamtgruppe wird in kleinere Gruppen aufgeteilt. Elze und Joke, beide Krebspatientinnen, kommen zusammen und befassen sich mit der Frage: „Welche Informationen über den Krebs möchten wir der Gruppe geben, und was brauche ich von der Gruppe und von anderen Frauen?“

Die anderen arbeiten in kleineren Gruppen an der Frage: „Was geschieht mit mir, wenn Elze und Joke oder andere Frauen über ihren Krebs erzählen? Und was möchte ich eigentlich hören oder wissen?“

Nach etwa 20 Minuten treffen wir uns alle wieder und haben Zeit, uns die Geschichte von Elze und Joke anzuhören. Eine ergreifende Geschichte, aus der aufs neue hervorgeht, wie isoliert Krebspatienten leben. Und wie die Fragen nicht gestellt werden!

Diese Information ist Grundmaterial für die Entwicklung der Methode und ein Ansatz für die Problemstellung: Wie stelle ich Kontakt her – als Frau und als Sozialarbeiterin – mit Menschen, die eine andere Geschichte/andere Probleme haben als ich?

Dies ist ein Beispiel, wie wir an Unterschieden arbeiten, Unterschieden, die in dieser Lerngruppe vorkommen, aber auch in der Praxis der Betreuungsarbeit. Ausgangspunkt ist, Informationen zu bekommen von der Problemgruppe, der unterdrückten Gruppe selbst. Wieviele Frauen, die hier anwesend sind, haben zum Beispiel in ihrem Leben von Lesbierinnen darüber Informationen bekommen, was es bedeutet, lesbisch zu sein, oder haben von Schwarzen Informationen über schwarze Frauen bekommen? – Meistens machen wir uns unser Bild über andere Menschen vom Hörensagen, was sich fast immer als Vorurteil herausstellt.

Das gleiche Verfahren, das vorher skizziert wurde, verwenden wir also, wenn wir über „Lesbierin sein“, „schwarze Frauen“, „ältere Frauen“, „Frauen mit Kindern“, „Frauen ohne Kinder“ oder „Klassenunterschiede“ sprechen.

Die so gewonnenen Informationen sind ein Ausgangspunkt der Methoden der täglichen Praxis als Sozialarbeiterin. Gesprächsphasen dieser Art sind ein Teil des ersten Jahres, sie nehmen an jedem Freitag ungefähr 2 Stunden in Anspruch. Im folgenden skizziere ich weitere Arbeitsbereiche.

1. Arbeit/Praxis

Ein Viertel der Unterrichtszeit wird dafür verwendet, gegenseitig unsere Praxis zu untersuchen. Der Reihe nach bringt jeder ein aktuelles Arbeitsproblem ein, das gemeinsam analysiert wird, meistens ausgerichtet auf die Struktur der Organisation, die Führung (Verwaltung), die Methoden, die Zusammenarbeit, die Auffassung und die persönliche Ansicht und auf den Zusammenhang zwischen diesen Aspekten.

Auf diese Weise kommen sehr unterschiedliche Arbeitssituationen zur Sprache. Auch versuchen wir in diesem Ausbildungsbereich, die anderen Themen des Unterrichtsprogramms zu integrieren, zugespißt auf Arbeit und Praxis. Daneben widmen wir mit Hilfe der Theorie unsere Aufmerksamkeit der Organisationsentwicklung, der Verwaltungsentwicklung und der Leitung von sozialen bzw. sozialpädagogischen Institutionen. Damit wollen wir als Frauen Einfluß bekommen (oder diesen Einfluß erweitern) auf die Führung von Organisationen.

2. Die eigene Bewußtwerdung als Frau

Ihr widmen wir ebenfalls viel Aufmerksamkeit. Mit Hilfe von Sozialisationstheorien und in Arbeitsgruppen arbeiten wir an der spezifischen Position von Frauen als Gruppe und wie sich diese Position auf Frauen auswirkt (vgl. CHODOROW 1978, MEULENBELT 1982 und 1983, RICH 1976, RUBIN 1976). Es gilt, die eigene Sozialisation zu betrachten und zu sehen, wie die Unterdrückung in jeder Frau Gestalt annimmt. Es ist selbstverständlich, daß hier Fragen der Mutterschaft, der Tatsache, daß alle Frauen andere „bemuttern“, und die Position von Männern kritisch behandelt werden.

Danach wird zur Diskussion gestellt, was solche Informationen für die eigene Praxis als Sozialarbeiterin bedeuten.

3. Das Lernen zu lernen

Hier wird an Bedingungen (Voraussetzungen) für die Lernsituation am IVABO gearbeitet. Das Ziel ist, als Student soweit wie möglich selbst die Verantwortung für das eigene Studium zu übernehmen. Wir betonen diesen Aspekt, weil wir erfahren haben, daß nicht jede Frau leicht aus den eigenen Erfahrungen lernt. Ein Ausbildungsinstitut hat also die Pflicht, die Studenten zu lehren, die Lernsituation am IVABO optimal zu nutzen.

4. Arbeitsgruppen ohne Aufsicht

Weiter steht ein Teil des Tages zur Verfügung, in dem Arbeitsgruppen ohne Aufsicht (ohne Dozent) an Themen arbeiten, die gewöhnlich zu wenig beachtet werden, z.B.: Ältere und Feminismus; Arbeiten mit feministischen Auffassungen in festgefühten Einrichtungen; Angst vor Faschismus und Rassismus usw.

5. Schreiben lernen

Im ersten Jahr stellen wir – außer der Zeit für Prüfungen, die Entwicklung der Gruppe und Evaluationen – auch Hilfen zum „Schreiben lernen“ zur Verfügung. Letzteres bedarf einer Erklärung. Wir finden es wichtig, daß Frauen – im Rahmen der Methodenentwicklung zur Frauenarbeit – imstande sind, über ihre Arbeit zu schreiben. Wir wissen auch, daß gerade Frauen – unsere Sozialisation hat da meistens Einfluß gehabt – beim Schreiben sehr gehemmt sind. Auch hier gilt es, den Hemmungen und der alten Erfahrung/Information, die uns weismachen soll, daß Frauen nicht schreiben können, Aufmerksamkeit widmen und sich danach die Zeit zu nehmen zum Schreiben. Das „Abarbeiten“ dieser Hemmungen ist ein weiterer Schlüssel zur Befreiung von Unterdrückung.

Zusammenfassend ist festzustellen: Im ersten Jahr versuchen wir, vor allem Einsicht darin zu bekommen, wie die Frauenunterdrückung die Sozialarbeiterinnen als Gruppe beeinflußt. Wir bemühen uns dann, Hemmnisse bei einzelnen Frauen, die sie in ihrer sozialen Tätigkeit behindern, abzubauen.

Das zweite Jahr hat mehr den Charakter einer Vertiefung in institutionelle Voraussetzungen und Methoden der Sozialarbeit (Betreuungsarbeit). Fragen der Leitung, der Organisationsentwicklung und von Verhandlungsstrategien stehen im Vordergrund.

Daneben widmen wir uns der Ausbildung der Studenten für Supervisionsaufgaben. Gezieltes Training, Rollenspiele, Reflexionen über die eigene Erfahrung als Supervisor(in) werden angewandt, um aus der Perspektive des Supervisorseins in die Sichtweisen und Aufgaben des Supervisors hinüberzuleiten. Als besonderen Arbeitsbereich des zweiten Ausbildungsjahres hebe ich die Didaktik heraus.

Didaktik

Diese Ausbildung gibt den Studierenden u. a. die Berechtigung, später „Methoden der Sozialarbeit“ an den Grundausbildungsinstituten für Sozialarbeit zu lehren.

„Transfer“ ist hier ein zentraler Begriff. Welche didaktische Haltung und welche didaktischen Fähigkeiten brauchen erfahrene Berufskräfte, um andere (meistens gerade ausgebildete Sozialarbeiterinnen) auf ihren Beruf vorzubereiten?

In diesem Zusammenhang wird auch der Platz, den das Fach „Methoden“ in der Grundausbildung einnimmt, reflektiert. Lehr- und Lerntheorien (ROGERS, FREIRE, NEGOT u. a.) werden erörtert, aber auch die Lehr- und Lerntheorie, die in der eigenen Ausbildung am IVABO Ausgangspunkt war, genau wie die Grundbegriffe aus der Unterrichtskunde.

Selbstverständlich wird das Lehren von eigenen Kenntnissen, Theorien und Fähigkeiten auch *geübt*.

Zusammenfassung

Was lernen die Studenten in diesem zweijährigen Programm (Lernziele)?

1. Selbstbewußt zu sein, Einsicht zu bekommen in ihre spezifische Situation und Unterdrückung als Frau und als Sozialarbeiterin, aber auch die Erkenntnis dieser Situation zu übertragen auf die Lage anderer Frauen und anderer unterdrückter Gruppen, mit denen sie arbeiten. Verständnis zu gewinnen für Lebenssituationen von Frauen und sich darüber klar zu werden, daß die Unterschiede ein je spezifisches Vorgehen erfordern.
2. In verschiedenen Gebieten der Sozialarbeit Methoden zu entwickeln, die anknüpfen an die spezifischen Bitten von Frauen um Hilfe mit der Perspektive der Befreiung.
3. Innerhalb der Einrichtung und des Arbeitsfeldes, in dem die Frauen arbeiten, Verfahren und Strategien zu entwickeln, die den Frauen als Klientinnen und Arbeitnehmerinnen gerecht werden. – Einfluß auszuüben auf die Atmosphäre in der Organisation, also auch Ansichten, Diskussionsthemen und -formen sowie Arbeitsweisen von Kollegen (von Männern und auch von Frauen) in Frage zu stellen und ggf. zu ändern.
4. Die eigene Praxis, die eigenen Fähigkeiten, Ansichten und Auffassungen weiterzugeben an andere in der Rolle der Dozentin, Supervisorin, Praktikantenbegleiterin, Kollegin und in koordinierenden Funktionen, aber auch in der Rolle der Autorin.

5. Gut für sich selber zu sorgen und gut auf sich selber „aufzupassen“, damit man stolz, effektiv, aktiv und inspirierend (begeisternd) bleibt.

Wir meinen, in den gut 8 Jahren seit 1975 zusammen mit den Studentinnen deutliche Ziele, einen gründlichen Unterricht und Kriterien für die Prüfungen entwickelt zu haben. Die Einschätzung unserer Arbeit durch die Studentinnen ist überwiegend positiv.

Inzwischen haben wir soviel Lehrstoff anzubieten, daß wir den Plan haben, neben einem breiten Basisprogramm im zweiten Jahr einige Spezialisierungen möglich zu machen. Außerdem entdecken wir, daß durch die Verbesserung unserer didaktischen Mittel viel mehr in weniger Zeit möglich ist. Wir möchten diesen Prozeß fortführen und hoffen, daß die Einschränkungspolitik unserer Regierung unsere Arbeit nicht unmöglich macht.

Literatur

- CHODOROW, N.: The Reproduction of mothering. Psychoanalysis as the Sociology of Gender (University California 1978).
LUTTIKHOLT, A.: Frauengruppen. München 1983.
MEULENBELT, A.: Feminismus: Aufsätze zur Frauenbefreiung. München 1982.
MEULENBELT, A.: Weiter als die Wut, Aufsätze. München 1983.
RICH, A.: Of Woman Born. New York 1976. (Deutsch: Von Frauen geboren. Mutterschaft als Erfahrung und Institution. München 1979.)
RUBIN, L.: Worlds of Pain (Basic-Books, New York 1976).

Anschrift der Autorin:

An Luttkholt, Hoge Noarderweg 85, 1217 AD Hilversum

Polyvalenz: Lehrerbildung ohne Zukunft – Zukunft ohne Lehrerbildung?

HENNING HAFT

Einführung

„Polyvalenz“ (Mehrdeutigkeit) bedeutet, daß die Qualifikation des ausgebildeten Lehrers künftig mehr Alternativen eröffnen soll als nur die eine zwischen Einstellung in den Schuldienst oder Arbeitslosigkeit. Damit ist angezeigt, woher die „Polyvalenz“-Debatte kommt, warum sie gerade zum gegenwärtigen Zeitpunkt breite Beteiligung findet, welcher Verkürzungsgefahren sie sich erwehren muß und wie schwer es ist, die Frage nach konkreten Maßnahmen schlüssig zu beantworten.

Der monovalenten Qualifikation des Lehrers entspricht seine monopolistische Position als Unterrichtsbeamter. Aus diesem Blickwinkel ist das Polyvalenzproblem schon vor mehr als 15 Jahren im Sinne einer radikalen Schulkritik und der Gestaltung freier Alternativen vorgebracht worden¹. Im gleichen Zeitraum hat auch die bildungsökonomische Seite des Themas sowohl in analytischer² wie in historischer³ Hinsicht beträchtliche Aufmerksamkeit erfahren. Schon 1978 wurde darüber hinaus mit aller Deutlichkeit auf das „Problem der Lehrerabsorption“⁴ hingewiesen – und vor einer einseitig beschäftigungsorientierten Ausbildungsreform nachdrücklich gewarnt.

Mit solchen Vorarbeiten sollte das Symposium versuchen, die eher auf kurzfristiges Krisenmanagement bedachte aktuelle Problemdiskussion für weiterreichende Konzepte zu öffnen. Zwei Leitsätze wiesen diesem Vorhaben die Richtung: (1) Tragfähige Lösungsvorschläge – bereits vorliegende wie erst noch zu entwerfende – müssen von einer Überprüfung und (wahrscheinlich) Neubestimmung der gesellschaftlichen „Lehrerrolle“ ausgehen. (2) Die Erziehungswissenschaft kann die Ausgangsbasis für neue Konzepte nicht allein bereitstellen.

-
- 1 Vgl. u. a. DREEBEN, R.: On What Is Learned In School; Reading/Mass. 1968. FANTINI, M. D. (Ed.): Alternative Education: A Source Book for Parents, Teachers, Students and Administrators; New York 1976. ILLICH, I.: Schulen helfen nicht; Reinbek 1973. JENCKS, C.: Chancengleichheit; Reinbek 1973. LISTER, I. (Ed.): Deschooling; Cambridge University Press 1974. Ders.: Die Entschulungsbewegung – eine Zwischenbilanz; b:e, 11, 1/1978, 36–48. MIDWINTER, E.: Patterns of Community Education; London 1973.
 - 2 Vgl. u. a. ALTVATER, E./HUISKEN, F. (Hrsg.): Materialien zur Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors; Erlangen 1971/72 – dort insbesondere BISCHOFF, J., u. a.: Produktive und unproduktive Arbeit; S. 194–219. BRIESE, V., u. a.: Grenzen kapitalistischer Bildungspolitik; Frankfurt 1973. GINTIS, H.: Towards a Political Economy of Education; in: LISTER, a. a. O (1974), 24–33. HAGEMEISTER, H.: Ausbildung unter Kapitalinteressen; b:e, 16, 7–8/1983, 29f. Zus.: HEINRICH, R.: Zur politischen Ökonomie der Schulreform; Frankfurt 1973.
 - 3 Vgl. TITZE, H.: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren; ZfPäd, 27, 1981, 187ff. Ders.: Ausbildung in historischer Perspektive; b:e, 16, 7–8/1983, 30.
 - 4 Vgl. PARMENTIER, K.: Zum Problem der Lehrerabsorption; Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 4/1978, 133–140.

Das Thema des Symposions sollte aus sechs unterschiedlichen Perspektiven angegangen werden, die näherungsweise das Spektrum der vorrangig einbezogenen Instanzen abdecken: Aus der Sicht der Arbeitsmarktpolitik wurden vor allem Überlegungen zur beschäftigungsfördernden Verbreiterung der didaktischen Kompetenz des Lehrers eingebracht. Aus zwei Berichten über Modellversuche⁵ zur Beschäftigung arbeitsloser Lehrer in der Privatindustrie wurden Schlußfolgerungen hinsichtlich veränderter Qualifizierungsanforderungen gezogen. Dazu komplementär war die Innovationschance institutionalisierter hochschulischer Ausbildungsbedingungen zu überprüfen. Unabhängig von aktuellen Arbeitsmarktsituationen mußte zugleich auch am veränderten Aufgabenfeld der Schule angesetzt werden, um von da aus zu einer Neubestimmung von Position und Kompetenzbedarf des Lehrers zu kommen, komplementär dazu wurde aus der Sicht des Lehrers argumentiert und aufgezeigt, daß Professionalisierung und Staatsabhängigkeit auf fragwürdigen Annahmen beruhen. Im Versuch der Zusammenfassung beider Argumentationslinien wurden von den Sozial- und Erziehungswissenschaften her Einwände gegen die Verklammerung von beruflicher Spezialisierung und Praxisbezug der Ausbildung vorgebracht.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Henning Haft, Pädagogische Hochschule Kiel, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel, Olshausenstraße 40–60, D-2300 Kiel 1

5 Der von K. P. BEER vorgetragene Bericht über das Projekt „Lehrer für die Wirtschaft“ der „Wirtschaftsakademie für Lehrer“, Bad Harzburg, ist im nachfolgenden Text nicht enthalten; vgl. aber BEER, K. P.: Hilfe zur Selbsthilfe – Der Harzburger Modellversuch „Lehrer für die Wirtschaft“ hat begonnen; management heute, 11/1983, 21–23.

Alternative Einsatzfelder für Lehrer?

Überlegungen zur beschäftigungsfördernden Verbreiterung der didaktischen Kompetenz des Lehrers

Zunächst wird das berufliche Umfeld beschrieben, in dem alternative Betätigungsfelder für Lehrer zu suchen sind. Daraus ergeben sich Konsequenzen für arbeitsmarktbezogene Strategien.

Die in einer Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) zusammenfassend dargestellten Befunde zu alternativen Einsatzfeldern für Lehrer wurden auf zwei Wegen gewonnen:

1. Vergleich von Arbeitsplatz- und Tätigkeitsprofilen

Hierbei wurde ausgegangen von berufskundlichen Unterlagen und einem theoretischen Modell zur inhaltlichen Fixierung von Arbeitsplatz und Tätigkeit. Es zeigt sich, daß die Ausprägungen des Lehrerprofils in hohem Maße mit anderen Tätigkeitsprofilen deckungsgleich sind. Als entscheidende Gemeinsamkeit erweist sich dabei die didaktisch-methodische Kompetenz, die Fähigkeit also, komplexe Sachverhalte adressatenbezogen zu transformieren und zu reduzieren. Geht man von dieser Kompetenz aus, ergänzt um im Studium oder auch nachträglich erworbenes Fachwissen, erschließen sich durch Variation der übrigen Berufsmerkmale – wie Arbeitsumgebung, Arbeitsmittel, vorgegebene Aufgabe – potentielle Einsatzfelder, die je nach dem Grad der Übereinstimmung eine unterschiedliche Nähe zum Lehrerberuf aufweisen.

2. Empirische Erkundung des Berufsverbleibs von Lehramtsabsolventen

Über empirische Erhebungen bei außerschulisch beschäftigten Pädagogen bzw. potentiellen Beschäftigten von Pädagogen sowie über eine Analyse von Großzählungsergebnissen (Volks- und Berufszählung 1970)⁶ wurden alternative Verbleibsformen außerhalb des schulischen Bereichs dokumentiert und analysiert.

Beide Vorgehensweisen führen zu weitgehend identischen Einsatzfeldern, wenn sich auch die Größenordnungen deutlich unterscheiden. Übereinstimmend zeigt sich, daß es nicht nur Tätigkeiten außerhalb der Schule gibt, die Ähnlichkeiten zum Lehrerberuf aufweisen, sondern auch, daß Lehrer – soweit sie in der Vergangenheit in außerschulische Tätigkeiten eingemündet sind – sich überwiegend für verwandte Tätigkeitsgebiete entschieden haben.

Außerschulische pädagogische Beschäftigungsmöglichkeiten werden beispielsweise in der Aus- und Fortbildung in Betrieben und in der Verwaltung gesehen. Aber auch berateri-

⁶ Zwischenzeitlich ergänzt um eine Analyse des Mikrozensus 1980, vgl. IAB-Kurzbericht vom 21.12.1983.

sche Aufgaben im weitesten Sinne rechnen hierzu. Darüber hinaus kommen Tätigkeiten in Betracht, bei denen ebenfalls pädagogisch-didaktische Fähigkeiten von Nutzen sein können; Tätigkeiten nämlich, bei denen es darum geht, schwierige Sachverhalte didaktisch so umzusetzen, daß sie von unterschiedlichen Personenkreisen verstanden, aufgenommen und verarbeitet werden können. Hierzu rechnen Redaktions-, Dokumentations-, Archiv- und Bibliothekstätigkeiten sowie Sachbearbeitung in den unterschiedlichsten Fachreferaten oder in der Datenverarbeitung. Aber auch abnehmerorientierte Tätigkeiten, wie z.B. in der Öffentlichkeitsarbeit, in der Werbung oder im Vertrieb, zählen hierzu.

Bei dieser Auflistung (möglicher) Tätigkeitsfelder wird allerdings von einem Verständnis pädagogisch-didaktischer Kompetenz ausgegangen, das über den schulischen Verwendungsbereich hinausreicht. Diese weite Typisierung des Lehrers als eines „Fachmannes für pädagogische und didaktische Fragen“ eröffnet breitere berufliche Ansatzmöglichkeiten als die traditionelle Orientierung an schulischen Erziehungsprozessen.

Man stößt jedoch auch bei der Orientierung an der *pädagogischen* Qualifikation auf vielfältige Barrieren, denn berufliche Qualifizierung bedeutet Erwerb nicht nur fachlicher, sondern auch sozialer Kompetenz und damit zusammenhängend den Aufbau beruflicher Identität. So setzt die Entscheidung für eine berufliche Tätigkeit außerhalb der Schule bei den Absolventen voraus, daß sie ihre bisherigen beruflichen Ziele überprüfen und sich völlig neu orientieren. Die bisher beobachteten Schwierigkeiten bei der Vermittlung von Lehrern in außerschulische Bereiche⁷ beruhen wohl vor allem auch auf der Problematik eben dieser Voraussetzung. So erklärt es sich u. a. auch, daß beschäftigungslose Lehrer im Zweifel eher bereit sind, längere Zeit auf die Anstellung zu warten und unter finanziell ungünstigen Bedingungen Teilzeitbeschäftigungen und Aushilfstätigkeiten zu akzeptieren. Entsprechend besteht bei Arbeitgebern häufig der Eindruck, die Bewerber wollten im Grunde genommen nur solange außerhalb der Schule arbeiten, bis sich doch noch die Möglichkeit biete, in den Schuldienst übernommen zu werden.

Die Frage nach Beschäftigungsalternativen außerhalb der Schule kann insofern auch nicht *allein* von den Beratungs- und Vermittlungsinstanzen der Bundesanstalt für Arbeit geklärt werden. Die erforderlichen Prozesse der beruflichen Umorientierung und damit der Suche nach einer neuen beruflichen Identität müssen vielmehr beim *Lehramtsabsolventen* selbst beginnen.

Andererseits bringt die Erkundung alternativer Einsatzfelder, in denen die *Fachkompetenz* des Lehrers sinnvoll angewendet werden kann, für sich *allein* noch keine Lösung des Problems, ganz abgesehen davon, daß damit noch keine unbesetzten Arbeitsmarktnischen und keine realen Chancen, in andere Berufe einzudringen, beschrieben worden sind. Gerade in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit gibt es in nahezu allen Tätigkeitsfeldern relativ hohe Anteile arbeitsloser Hochschulabsolventen. Das aber bedeutet, daß der Lehrer häufig als Fachfremder mit einschlägig ausgebildeten Spezialisten um die knappen Arbeitsplätze konkurriert.

Es ist daher noch eine weitgehend offene Frage, ob die vielen Lehrer, die voraussichtlich nicht in den Schuldienst übernommen werden können, Aufnahme in den alternativen Beschäftigungsbereichen – und hier vorzugsweise in der Wirtschaft – finden werden.

7 Vgl. dazu den anschließenden Beitrag von R. FALK.

Bislang sind nur wenige in außerschulischen Beschäftigungsbereichen tätig geworden. Unter den gegenwärtigen und voraussehbaren Arbeitsmarktbedingungen, aber auch unter Berücksichtigung des Einstellungsverhaltens der Betriebe ist kaum zu erwarten, daß die beruflichen Möglichkeiten von gestern, die nur wenige wahrgenommen haben, für die große Zahl der Absolventen von morgen eine realistische Beschäftigungschance bieten. Diese Einschätzung liegt vor allem auch vor dem Hintergrund des bisherigen Zuschnitts der Lehrerausbildung nahe, die sich am Berufsbild „Unterrichten in Schulen als Beamter“ orientiert und von daher nicht nur die Berufs- und Lebensperspektiven der Absolventen bestimmt, sondern auch das Verhalten der Betriebe gegenüber arbeitslosen Lehrern prägt. Mit Sicherheit dürften auch die Bedingungen, unter denen bisher der berufliche Übergang erfolgte, nicht mit den künftig zu erwartenden Arbeitsmarktverhältnissen vergleichbar sein. Die Lehramtsabsolventen, die bisher außerhalb der Schule arbeiteten, entschieden sich häufig nicht nur aufgrund von Einstellungsengpässen für außerschulische Tätigkeiten, sondern eher, weil sie erkannten, der Lehrerberuf liege ihnen nicht. Gerade in dieser Beziehung ergeben sich aber deutliche Unterschiede zur Situation der beschäftigungslosen Lehrer von heute und morgen.

Offen ist auch die Frage, welche Konsequenzen sich daraus für die Studiengangsgestaltung ergeben. Hier stehen sich zwei Strategien gegenüber:

Strategie 1 sieht den Lehrer primär als „Fachmann für pädagogische und didaktische Fragen“. Diese Kompetenz verweist auf eine Vielzahl außerhalb der Schule angesiedelter „lehrernaher“ Tätigkeiten. Dies aber würde voraussetzen, in Analogie zur bisherigen Lehrerausbildung zwei Ausbildungsphasen zu absolvieren, um damit die volle Berufsqualifikation als Lehrer zu erwerben.

Strategie 2 dagegen geht davon aus, der Lehrer sei zunächst einmal Fachwissenschaftler. Die zweite Ausbildungsphase würde nur die Identifikation mit dem Lehrerberuf verstärken und damit den Übergang in außerschulische Tätigkeiten behindern.

Maßnahmen, die an die zuletzt genannte Strategie anknüpfen, stoßen sehr rasch an die Grenzen fachgebundener Teilarbeitsmärkte vieler Lehramtsstudiengänge. Der Arbeitsmarkt für Fachwissenschaftler der Geisteswissenschaften, aber auch der Naturwissenschaften sowie der Kunst ist so eng, daß von daher kaum eine Lösung der anstehenden Beschäftigungsprobleme zu erwarten ist.

Für die Gegenstrategie sprechen die zuvor dargestellten Ergebnisse der Erkundung alternativer Einsatzfelder für Lehrer. *Möglichkeiten in größerer Breite ergeben sich erst, wenn davon ausgegangen wird, der Lehrer sei „Fachmann für pädagogische und didaktische Fragen“*. Längerfristig sollte sich daher die Lehrerausbildung nicht nur an schulischen Lehr- und Lernprozessen orientieren, sondern auch an pädagogischem Handeln außerhalb der Schule sowie an den Möglichkeiten, pädagogische Fähigkeiten auch indirekt anzuwenden, nämlich bei der Umsetzung und Aufbereitung fachlicher Inhalte für unterschiedliche Personenkreise.

Gleichzeitig wäre davor zu warnen, den Ausweg *allein* darin zu sehen, daß für diejenigen, die eine berufliche Kompetenz auf ihrem speziellen *Fachgebiet* anstreben – die demnach trotz der aufgezeigten geringen Aufnahmefähigkeit der berufsfachlichen Teilarbeitsmärkte einen Diplom- oder Magisterabschluß ohne Zeitverlust erreichen wollen –, die berufliche Umorientierung erleichtert wird. Damit würde zwar eine zu frühe Kanalisierung nach Berufszielen vermieden, aber eben aufgrund der engen fachwissenschaftlichen

Bindung noch keinesfalls modernen Vorstellungen Rechnung getragen, wonach Studienangebote so ausgestaltet werden sollen, daß die Absolventen flexibel einsetzbar sind.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß ein Arbeitsmarkt für Lehrer außerhalb der Schule erst noch zu schaffen ist. Dies erfordert eingehende Information und Beratung beider Marktseiten, und zwar mit dem Ziel zu präzisieren, welches Verständnis des Lehrerberufes („Fachmann für Umsetzung fachlicher Inhalte“ oder „Fachwissenschaftler“) den Ausgangspunkt für die Suche nach alternativen Ansatzmöglichkeiten und damit auch für curriculare Überlegungen bilden soll.

Anschrift des Autors:

Dr. Klaus Parmentier, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit,
Regensburger Str. 104, D-8500 Nürnberg

Polyvalenz im Spannungsverhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem

1. Im Vordergrund der Diskussion um die Polyvalenz der Lehrerbildung muß der pädagogisch-didaktische Aspekt, zumindest aber der bildungspolitische und nicht, wie heute vielfach üblich, der arbeitsmarktpolitische Gesichtspunkt stehen. Denn heute wird die private Wirtschaft nach ihrer Meinung zur Polyvalenz der Lehrerausbildung in erster Linie aus arbeitsmarktorientierten Motiven befragt. Das Ziel dieser Fragen läuft darauf hinaus, ob nicht im Schuldienst untergekommene Lehramtsanwärter von der Wirtschaft absorbiert werden können.

Hier gilt es zunächst, mit einem Vorurteil aufzuräumen: Entweder ist jemand ein „guter“ Lehrer oder ein „guter“ Arbeitnehmer in der Wirtschaft. Nach den Erkenntnissen eines Modellversuchs zur Integration von Lehrern in die Wirtschaft ist diese Annahme kaum zu stützen. Vielmehr hat sich gezeigt, daß die Lehrer, die mit Engagement und Interesse ihren Beruf ausüben bzw. ausüben wollen, in der Regel auch gute Erfolge bei Tätigkeiten in der Wirtschaft haben. Nicht die Lösung vom Engagement und Interesse für den Lehrerberuf wird bei einem Übergang in die Privatwirtschaft verlangt, sondern die Lösung von den angenehmen Rahmenbedingungen – Beamtentum, freie Disponibilität der Zeit, lange unterrichtsfreie Zeiten etc. – ist gefordert.

2. Im Zentrum der Polyvalenzdiskussion steht die Frage, was einen Lehrer zum Lehrer macht, was seine spezielle Profession ist. Ein Qualifikationsmodell für den Lehrer umfaßt aus der Sicht der Wirtschaft vier Kompetenzbereiche:

(1.) Die sogenannten *extrafunktionalen* Qualifikationen. Grundsätzlich ist festzustellen, daß Lehrer sich in dieser Hinsicht nicht zwangsläufig von anderen Berufsgruppen unterscheiden. Daß sie es dennoch tun, ist zwar mehrfach festgestellt worden; hier spielt vor allem die Frage danach eine bedeutende Rolle, warum jemand Lehrer wird. Im allgemeinen sind Lehrer im Bereich der extrafunktionalen Qualifikationen genauso polyvalent ausgerichtet wie andere Berufsgruppen. Hier kann also die theoretische Diskussion kaum ansetzen.

(2.) Zu den *funktionalen* Qualifikationen gehört zunächst einmal das *Fachwissen*, worunter neben dem Studienfachwissen auch zusätzliches Fachwissen sowie das Schulwissen verstanden wird. Die Mehrzahl der Diskussionsansätze um die Polyvalenz bezieht sich ausschließlich hierauf. So ist es mit Bezug auf den Gymnasiallehrer durchaus legitim zu fragen, ob er nicht mit entsprechenden Fachwissenschaftlern auch in der Wirtschaft konkurrieren kann, zumal, wenn er sogenannte wirtschaftsrelevante Fächer wie Mathematik, Naturwissenschaften oder Fremdsprachen als Unterrichtsfächer studiert hat. Ganz anders stellt sich allerdings die Situation für Grund- und Hauptschullehrer dar, die in der Regel nur wenige derartige Fachkenntnisse aus dem Studium mitbringen. Hier nachzubessern hieße, den Lehrer von seiner eigentlichen Funktion und Zielgruppe wegzuführen.

(3.) Das, was den Lehrer von anderen Berufsgruppen unterscheidet, liegt in erster Linie in seiner *pädagogisch-didaktischen Kompetenz*. Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) hat untersucht, wieviele Berufe pädagogisch-didaktische Anforderungen stellen⁸. Auf dieser Grundlage läßt sich eine tragfähige Ausbildungs- und Beschäftigungsstrategie jedoch kaum aufbauen. Denn kein Lehrer kann etwas lehren, das er inhaltlich nicht beherrscht.

Der Begriff der pädagogisch-didaktischen Kompetenz ist zu allgemein und zu wenig trennscharf, als daß er generell zu einer Beurteilung der Beschäftigungschancen herangezogen werden sollte. Experten des IAB verstehen hierunter in erster Linie die „Befähigung zur didaktischen Reduktion“. Selbstverständlich muß jeder Verkäufer erklären und umsetzen, also didaktisch und adressatenbezogen reduzieren können. Diese Auffassung von Pädagogik weicht aber von der ab, die die Mehrzahl der Lehramtsanwärter hat. Von ihnen wird Pädagogik verstanden als das Erziehen von Kindern und Jugendlichen. Hier darf aus der terminologischen Ähnlichkeit der Bezeichnungen von Qualifikationen nicht der voreilige Schluß gezogen werden, daß damit auch gleiche berufliche Möglichkeiten bestünden. Die berufliche Identität steht dem deutlich im Wege.

Gerade die theoretische (häufig nur implizit vollzogene) Trennung unterschiedlicher Qualifikationsbereiche verführt dazu, falsche Substitutionskorridore in außerschulischen Beschäftigungsbereichen zu sehen. Solange bei Lehrern nur die fachlichen und pädagogischen Qualifikationen im Mittelpunkt der Betrachtung stehen, werden die wichtigsten Anknüpfungspunkte für eine außerschulische Beschäftigung übersehen. Nach den Erfahrungen des bereits erwähnten Modellversuchs, die mit Lehramtsanwärtern bei der Beschäftigung in der privaten Wirtschaft gemacht worden sind, zeigt sich, daß andere Qualifikationen sich als bedeutsamer erweisen.

(4.) Es sind vor allem die *formalpragmatischen* Studienqualifikationen, das *sprachliche Ausdrucksvermögen* in Wort und Schrift sowie die *Allgemeinbildung*. Im einzelnen bedeutet das:

- Die *formalpragmatischen* Studienqualifikationen umschreiben, was als Handwerkszeug für das wissenschaftliche Arbeiten notwendig ist: Recherchieren, Daten und Informationen sammeln und analysieren, Bewertung dieser Informationen und Eingliederung in übergreifende Sachverhalte etc.
- Das *sprachliche Ausdrucksvermögen* in Wort und Schrift wird in diesem Zusammenhang als das Handwerkszeug zur Durchführung der didaktischen Reduktion verstanden. Dazu gehören auch rhetorische Fähigkeiten wie die Argumentation, Diskussionsteilnahme und -leistung, Interview- und Statementtechnik.
- Unter *Allgemeinbildung* werden nicht nur fachliche Kenntnisse, sondern vor allem auch ein übergreifendes soziales und gesellschaftliches Interesse verstanden. Gerade die höheren Positionen, die Lehrer in der Wirtschaft anstreben, setzen solche Dispositionen häufig voraus.

Diese drei zuletzt skizzierten Qualifikationen, die hier nur kurz angedeutet werden konnten, handeln alle vom Umgang mit dem sogenannten vierten Produktionsfaktor, der Information. Es sind jene Qualifikationen, die den einzelnen befähigen, mit anderen themen- und adressatenbezogen zu kommunizieren; sie werden deshalb als *kommunika-*

⁸ Vgl. den vorangehenden Beitrag von K. PARMENTIER.

tive Qualifikationen bezeichnet. Angesichts des sich abzeichnenden Wandels in Gesellschaft und Wirtschaft hin zur postindustriellen Informations- und Kommunikationsgesellschaft bilden diese Qualifikationen einen der bedeutsamsten zukunftsorientierten Bausteine für die Aufnahme eines neuen Berufes.

Gerade deshalb sollte aus bildungspolitischen Gesichtspunkten, nicht vornehmlich aus arbeitsmarktorientierten Gründen, über den Beruf und Begriff des Lehrers nachgedacht werden. Hierbei sollten aber nicht Reformen des Lehrerstudiums mit einem noch nicht absehbaren Ziel ansetzen, sondern behutsame inhaltliche und organisatorische Änderungen vollzogen werden. Ziel sollte ein Lehramtsstudiengang sein, welcher den angehenden Lehrer optimal auf seinen Beruf vorbereitet. Hierzu gehört zunächst einmal ein stärkerer Praxisbezug in der Lehrerausbildung. Die zweite Phase der Lehrerausbildung sollte allein der praktischen Vorbereitung auf den Schuldienst dienen und darf nicht eine „postgraduate“ Ausbildung zum pädagogischen Hilfswissenschaftler sein.

Um den *circulus vitiosus* von der Schulbank über die Studienbank vor die Schulbank zu unterbrechen, sollte dem Lehramtsstudenten die Möglichkeit zum Erwerb betriebspraktischer Erfahrungen gegeben werden, etwa durch ein Lehrerbetriebspraktikum in den unterrichtsfreien Zeiten, ein berufspraktisches Jahr vor Beginn des Studiums oder zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung, eine Berufsausbildung vor Studienbeginn u. ä. Ziel dieser Maßnahmen soll nicht das Erlernen eines zweiten Berufs im Sinne einer Doppelqualifikation sein, sondern die Möglichkeit für den Lehramtsanwärter, grundlegende Einblicke in die Arbeits- und Berufswelt zu erhalten.

Schließlich sollte überlegt werden, ob der so gern gepflegte Widerspruch von Berufswelt auf der einen und Bildungswelt auf der anderen Seite nicht endgültig als historische Fehlleistung der emanzipatorischen Pädagogik zu den Akten gelegt werden sollte. Der Bildungswert der Arbeit, lange Zeit verpönt, darf, wenn man über Reformen nachdenkt, nicht vernachlässigt werden. Liegen erst einmal Erfahrungen vor, so kann die Lehrerausbildung auch inhaltlich erweitert werden. Die Einbeziehung der Andragogik oder der Freizeitpädagogik würde nicht nur das berufliche Spektrum erweitern, sondern vor allem auch den Lehrer auf Tätigkeiten *in* der Schule besser vorbereiten.

Faßt man diese Thesen zusammen, so zeigt sich, daß es nicht um Polyvalenz *oder* Professionalisierung geht, sondern daß Polyvalenz nur *durch* Professionalisierung realisierbar ist.

Anschrift des Autors:

Dr. Rüdiger Falk, Institut der deutschen Wirtschaft, Gustav-Heinemann-Ufer 84–88, D-5000 Köln 51

Die Forderung nach einer polyvalenten Lehrerbildung aus schulpädagogischer Perspektive

Was brauchen Kinder? Was brauchen Jugendliche? Was kann die Schule dafür tun? Wer aus pädagogischer Perspektive über Lehrerbildung reden will, muß Fragen stellen. Diese drei Fragen erscheinen mir besonders wichtig.

Kinder und Jugendliche brauchen viel *Zeit*.

Kinder haben entweder ständig keine Zeit, oder sie haben zuviel Zeit, mit der sie nicht umgehen können. Medien, Konsum und Schule nehmen ihnen die Zeit, die sie brauchen. Für immer mehr Kinder wird immer mehr Zeit von anderen gestaltet. Kann man aber von der Medien- und Freizeitindustrie nicht erwarten, daß sie den Kindern Zeit geben, so muß von der Schule genau das Umgekehrte gelten. Kinder brauchen Schulzeit nicht nur als Lern- und Vorbereitungszeit für die Zukunft, sondern auch als gegenwärtige Lebenszeit.

Kinder und Jugendliche brauchen eigene vielfältige *Erfahrungen*.

Kinder haben erst wenige primäre Erfahrungen gesammelt, wenn sie in die Schule kommen. Aber die Kinderköpfe sind vollgestopft mit Bildern und Sätzen, die auf sekundären, fremden Erfahrungen beruhen. Doch nicht nur die allseits geschmähten Medien, auch die Schule, wie sie zur Zeit überwiegend ist, hat daran ihren Anteil. Sie trichtert die Kinder mit Wissen voll, das weder auf deren eigenen Erfahrungen beruht noch von ihnen überprüft werden kann. Daher verwundert es nicht, daß der größte Teil des Schulwissens so schnell vergessen wird.

Die Schule muß heute den Kindern primäre Erfahrungen ermöglichen, die grundlegende Bedeutung für eine produktive Selbstentwicklung haben – primäre Erfahrungen mit der materiellen, der ideellen und der sozialen Welt. Die Schule muß diese Horizonte den Kindern erschließen und ihnen damit die Möglichkeit geben, entsprechende praktische, geistige und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben.

Kinder und Jugendliche brauchen eigene, exemplarische *Praxis*.

Viele Kinder beherrschen nur passive Weltzugänge. Der übliche Schulunterricht fördert passiv-rezeptive Haltungen als Formen der Überlebenskunst. Daß die Kinder selbst auf ihre Umwelt einwirken, daß sie selbst etwas machen, etwas herstellen können, was für sie oder andere sinnvoll ist, haben sie in der Regel nie erfahren. Und sie haben auch die dazu nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten meist nicht erworben. Kinder und Jugendliche müssen heute in der Schule erfahren, daß ein aktiver, tätiger, gestaltender Weltzugang überhaupt möglich ist. Und das können sie nur erfahren, wenn sie ihn praktizieren.

Kinder und Jugendliche brauchen eigene *Verantwortung*.

Die meisten Kinder wachsen buchstäblich verantwortungslos auf. Sie sind für nichts zuständig. Häufig ist es so, daß das einzige, was von ihnen erwartet wird, darin liegt, daß

sie den Erwachsenen nicht auf die Nerven fallen. Und die Ansprüche vieler Lehrer reduzieren sich darauf, daß die Kinder im Unterricht nicht stören, bestenfalls mitmachen, und daß die Hausaufgaben gemacht werden. Die Erwachsenen, die so handeln, enthalten den Kindern die lebensnotwendige Erfahrung vor, daß die Kinder für das, was sie tun und sind, *auch* selbst verantwortlich sind. Die Schule muß Gelegenheit dafür schaffen, daß Kinder und Jugendliche Verantwortung übernehmen können. Natürlich kann man an Sechsjährige nicht die gleichen Anforderungen stellen wie an Achtzehnjährige. Aber man muß schon bei den Sechsjährigen anfangen.

Kinder und Jugendliche brauchen *Vertrauen und Selbstvertrauen*.

In der Schule erleben Kinder überwiegend Mißtrauen. Daß sie etwas lernen wollen, daß sie etwas leisten wollen, glaubt der Lehrer meistens nicht. Er denkt, er muß die Kinder „motivieren“. Das muß er oft auch – nur aus anderen Gründen als er denkt. Meistens kann der Lehrer nicht davon ausgehen, daß das, was er zu bieten hat, für die Kinder an sich schon interessant ist. Es interessiert ihn ja allzu häufig selber nicht – oder nicht mehr. Wenn der Lehrer sich für seine Sache und für die Kinder interessiert, dann braucht er sich in der Regel nicht um eine künstliche „Motivierung“ der Kinder zu bemühen. Sie sind dann nämlich meist ganz von selbst bei *ihrer* Sache.

Was müssen Lehrer in einer solchen pädagogischen Schule kennen?

Um Kindern Zeit zur Selbstfindung und Selbstentwicklung lassen zu können, brauchen auch die Lehrer viel Zeit. Mit dem Unsinn der vollgepfropften Lehr- und Stoffpläne muß endlich Schluß gemacht werden – und ebenso mit dem Unsinn der schulischen Zeitrhythmen, dem Häppchenunterricht.

Lehrer müssen sich gemeinsam mit den von ihnen unterrichteten Kindern und Jugendlichen auf die Abenteuer der Erfahrung einlassen können. Das betrifft beide Aspekte: Erfahrungen *machen* und Erfahrungen *überdenken*. Ob Lehrer fachlich auf dem neuesten Stand der Wissenschaft sind, mag wichtig sein. Wichtiger ist, ob sie gemeinsam mit den Kindern den Weg von den Phänomenen zur Erkenntnis gehen können – oder auch von der Vorstellung zum Produkt, oder von der Phantasie zur Darstellung, oder vom ersten Interesse zur Arbeit an der Sache.

Lehrer müssen gemeinsam mit Kindern exemplarisch aktive, gestaltende Weltzugänge praktizieren können. Unsere Kultur beruht nicht nur auf den kognitiven Abstraktionen und Weltbildern der Wissenschaften, sondern auch auf den kulturell überlieferten praktischen Traditionen. Wenn der praktische Weltzugang vergessen wird, wenn das Kind in der Schule nur noch als „Kopf“ erscheint, dann wird es aus seinem inneren Gleichgewicht gebracht. Ähnliches gilt auch für den Lehrer.

Lehrer müssen gemeinsam mit Kindern Verantwortung tragen können. In der bürokratischen Schule ist den Lehrern die Verantwortung weitgehend abgenommen. Entscheidungen, die die Schule betreffen, gehören aber in die Schule. Der Staat hat für die Rahmenbedingungen zu sorgen.

Um Kindern vertrauen zu können, brauchen Lehrer Selbstvertrauen und eigenes Interesse an der Sache, die sie vertreten. Das ist nur möglich in einer Schule, die dem Lehrer die Freiheit gewährt, an Themen und Aufgaben zu arbeiten, die ihn und die Schüler gemeinsam interessieren. Eine bewußt pädagogische Reform des Lehrerstudiums muß daher folgende Forderungen erfüllen:

Lehrer brauchen eine *umfassende Allgemeinbildung*, die nicht nur die intellektuellen und ästhetischen, sondern auch die praktischen und sozialen Traditionen erschließt.

Lehrer müssen eigene *praktische Erfahrungen* in gesellschaftlichen Bereichen gemacht haben, die nichts mit der Schule oder der Hochschule zu tun haben – also Erfahrungen im Handwerk, in der Landwirtschaft oder in der Industrie, in der Verwaltung, im Bereich der sozialen Hilfe oder im Kulturbereich.

Lehrer brauchen eine breite *pädagogische Grundbildung*. Sie muß theoretische Elemente aus der Allgemeinen Pädagogik und den Sozialwissenschaften und praktische Elemente umgreifen.

Lehrer müssen in ihrem Fachstudium vor allem ein *Verständnis von den Prinzipien, nach denen die Fachwissenschaften ihre Sicht der Welt konstruieren*, erwerben. Nur dann können sie entdecken, daß die Wissenschaften ihrem Wesen nach hochabstrakte, reduzierende Weltperspektiven entwickelt haben.

Lehrer müssen vor allem lernen, gemeinsam mit Schülern *Erfahrungen zu machen und zu überdenken*. Denn dies ist die Grundvoraussetzung für pädagogisches Selbstvertrauen.

Lehrer, die sich angemessen für eine pädagogische Praxis im oben beschriebenen Sinne qualifiziert haben, haben Fähigkeiten erworben, mit denen sie auch in vielen anderen Berufen ihren Mann oder ihre Frau stehen können. Das Fazit lautet also, daß eine pädagogisch angemessene Lehrerbildung unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen nur eine polyvalente Lehrerbildung sein kann – oder anders herum: *Ein guter Lehrer kann nur der werden, der auch etwas anderes werden könnte.*

Anschrift des Autors:

Dr. Eckart Liebau, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft I, Arbeitsbereich Allg. Pädagogik, Münzgasse 22-30, D-7400 Tübingen 1

Die Qualifikation des Lehrers und seine Position im Erziehungssystem

Der Einstieg in den Problembereich der „Polyvalenz“ ergibt sich vom Stichwort „Professionalisierung“ aus. Alle Professionalisierung wurde als eine Stärkung der beruflichen Kompetenz des Lehrers im Gegensatz zu seiner bloßen Funktion in der Hierarchie verstanden. Man ging angesichts der wirklichen Verhältnisse in der Schule davon aus, daß berufliche Kompetenz und fremdbestimmtes Funktionärstum komplementäre Größen seien. Je kompetenter der Lehrer würde, desto größer – so hofft man – sollte seine Chance sein, sich dem Druck der Bürokratie zu entwinden.

Hier bedarf es einer Differenzierung. Das Problem der Professionalisierung betrifft vor allem den Grund- und Hauptschullehrer. Da dieser aus anderen Motiven und auf anderen Wegen zu seinem Beruf kommt als der Gymnasiallehrer, stellen sich auch die Fragen des Berufsverständnisses für beide unterschiedlich. Studienräte, von denen einige nur Lehrer geworden sind, weil sie nichts anderes gefunden haben, definieren sich daher nicht über die Professionalisierung als Organisatoren, Planer und Durchführer von Unterricht, sondern über ihre Fachkompetenz. Akademisches Expertentum konnte für sie ein Gegengewicht zur bürokratischen Reglementierung darstellen und ihnen einen gewissen Freiraum zur Gewinnung von beruflicher Identität offenhalten.

Das Professionalisierungskonzept hatte seine Hauptfunktion in der Abwehr der bürokratischen Vereinnahmung des Lehrers, verblieb aber, wenngleich kritisch, weitgehend innerhalb der Grenzen des schulischen Apparats. Mit dem Übergang zu einer „Polyvalenz“-Diskussion rücken dagegen die zuvor ausgeblendeten gesellschaftlichen Bedingungen der Lehrertätigkeit ins Blickfeld. Bisher hat die Erziehungswissenschaft, wenn sie sich mit dem Lehrerberuf befaßte, die Tätigkeiten des Lehrers erforscht und ihn innerhalb der Institution Schule als Beherrscher aller dieser Tätigkeiten aufgebaut. Von jetzt an analysiert sie nicht mehr die institutionsimmanenten Aufgabenfelder des Lehrers, um sie dann zu synthetisieren, sondern die gesellschaftlichen Bedingungen dieses Berufes insgesamt. Dafür empfiehlt sich der Gedanke der Polyvalenz als neues Paradigma. Sein Grundmuster ist die Erkenntnis, daß alles, was wir bisher für selbstverständlich halten, immer nur *eine Möglichkeit unter vielen* darstellt.

Polyvalenz kann in wenigstens fünf Dimensionen gefunden werden:

Wo lehrt der Lehrer?

Diese Frage ist in der Polyvalenzdiskussion bisher die einzige geblieben. Ihr liegt die Einsicht zugrunde, daß die Schule nur *ein* denkbarer Lehrort für den Lehrer ist, da er prinzipiell auch an anderen Lehrorten wie Wirtschaft, Werbung, Kultur, Presse, Rundfunk, Freizeitbereich beschäftigt werden könnte.

Was qualifiziert den Lehrer?

Auch hier kann das Paradigma der Polyvalenz zum Zuge kommen. Es zeigt sich jetzt, daß das Pädagogikstudium, ja überhaupt die wissenschaftliche Ausbildung, nur *eine* Möglichkeit unter mehreren anderen darstellt. Bisher ging man von einer prästabilisierten Harmonie von Lehrerausbildung und Lehrertätigkeit, von Berufswunsch und Studieninteresse, von Wissenschaft und Praxis aus; doch in Wirklichkeit sind andere Faktoren stets ebenso wichtig gewesen.

Was verlangt die Schule vom Lehrer?

Die Schule verlangt vom Lehrer mehr und anderes als seine pädagogische Ausbildung. Auch daß der Lehrer gut unterrichtet, ist nur *eine* Forderung unter anderen; denn außerdem zwingt ihn die Schule auch zur Unterwerfung unter Vorgesetzte, zum Disziplinhalten in der Klasse, zur formellen Korrektheit, zur politischen Neutralität; sie erwartet Wissen, Durchsetzungskraft, Loyalität, Handeln nach Vorschrift, Exaktheit in der Bewältigung außerunterrichtlicher Aufgaben. Umgekehrt schränkt die Schule die Polyvalenz auch ein und setzt die Prioritäten nach ihren institutionellen Erfordernissen.

Was macht den Erfolg des Lehrers bei den Schülern aus?

Daß der Lehrer interessant unterrichten kann, ist sicherlich *eine* wesentliche Erwartung des Schülers, aber niemals die einzige. Er wünscht vielmehr auch: Fairneß, Kommunikationsbereitschaft, Verständnis, Gerechtigkeit, Ausgeglichenheit, Freundlichkeit und andere Eigenschaften mehr. Auch diese Erwartungen sind also „polyvalent“.

Von wem und wie lernt der moderne Mensch?

Schließlich stellt überhaupt die Organisationsform, daß berufsmäßige Lehrer in der Schule unterrichten, nur *eine* Möglichkeit des Lehrens und Lernens unter vielen anderen dar. Auch das Lernen des modernen Menschen insgesamt ist „polyvalent“, denn es gibt ja heute schon für alle Lebensvollzüge Berater, Trainer, Experten. Das Professionelle des Lehrerberufes ergibt sich nicht aus zeitlosen Schwerpunkten in der Lehrertätigkeit selbst, sondern aus den historisch wandelbaren sozialen und beruflichen Bedingungen der Gesellschaft.

Nun macht es allerdings einen erheblichen Unterschied, ob der Lehrer in der Schule ist oder auf dem Markt. Daß er „gebraucht“ wird, hat einen verschiedenen Sinn, je nachdem, wo er arbeitet und seine Dienste anbietet. In der Schule heißt „Bedarf“ an Lehrern, daß Stellen frei sind, die besetzt werden müssen, weil der Gesamtplan es so vorsieht.

Erst wenn der Lehrer als Anbieter auf dem Markt erscheint, kann die anfordernde Institution genau sagen, was sie von ihm will, welche Leistungen sie tatsächlich erwartet; eben dies wird in der Schule verschleiert. Wenn jetzt mit offenen Karten gespielt wird, so ergibt das vielleicht eine neue Professionalisierung des Lehrers unter einer ganz anderen Fragestellung. Diese lautete nicht mehr: Wie bringe ich mich in der Schule optimal zur

Geltung? – sondern: Wie kann ich mich in der Gesellschaft optimal verkaufen? Das wäre keine Entprofessionalisierung, sondern eher eine Entschulung, Ent-Etatisierung, Entmythisierung des Lehrerberufes.

Zur Euphorie besteht allerdings kein Anlaß, denn die hier theoretisch mögliche Freiheit wird durch gesellschaftliche Zwänge in mehrfacher Weise massiv eingeschränkt: in der Ausbildung, im beruflichen Einsatz, in der öffentlichen Profilierung.

Für die *Ausbildung* stellt sich die Frage, ob Lehrer nur für den „Bedarf“ produziert werden sollen, so daß die bisher schon geltende Koppelung von Studium und Beruf als legitim beibehalten werden kann. Was den *beruflichen Einsatz* betrifft, so kann es natürlich sein, daß sich der Lehrer, wenn er überhaupt einen Job findet, den jeweiligen Institutionen und Betrieben ebenso unterwerfen muß, wie er sich in früheren Zeiten der Kirche, in späteren dem Staat unterworfen hatte. Die *öffentliche Profilierung* als neuer Lehrertyp schließlich wird dadurch erschwert, daß der Lehrer als freier Anbieter auf dem Markt möglicherweise wieder mehr als Einzelkämpfer auftreten müßte. Dadurch könnten seine bisher wahrgenommenen Verbands- und Standesinteressen gefährdet werden.

Tritt der Lehrer aus der Schule heraus, dann hat das für seinen Beruf und sein Selbstverständnis weitreichende Konsequenzen. Eine spürbare Innovation wird jedoch erst dann möglich, wenn sich sowohl die betroffenen Fachleute selbst als auch die Gesellschaft insgesamt dazu entschließen, einige lieb gewordene Mythen aufzugeben.

Da ist als *erster* der Mythos vom Primat des Paxisbezuges in der Lehrerausbildung. Zu einem *zweiten* Mythos wird die Lückenlosigkeit und lebenslange Geltung der Ausbildung. Dazu paßt als *dritter* der Mythos von der ordnungsgemäßen Ausbildung als einzigem Lehrerreservoir für die Schule. *Viertens* ist vom Mythos von der staatlichen Zugehörigkeit des Lehrers zu sprechen. Der *fünfte* Mythos setzt den vierten fort; denn die staatliche Zugehörigkeit drückt sich in der Erwartung aus, daß der Lehrer als Beamter vom Dienstethos getragen sein soll. Verschwinden sollte daher auch der *sechste* Mythos von der Entscheidungsunfähigkeit des Lehrers als eines untergeordneten Vermittlungsbeamten. Der *siebente* Mythos schließlich besagt, der Lehrer sei ein idealer Typus, der die drängenden Probleme der Jugenderziehung und Sozialisation, der Bewahrung von Normen und Werten, der Sinnvermittlung und gerechten Auslese zu lösen vermöge. Unterbleibt die überfällige Entmythisierung, so sind die Chancen, daß der Lehrer die gegenwärtige Lage unter dem Stichwort „Polyvalenz“ zu seiner Emanzipation nutzt, äußerst gering.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinrich Kupffer, Pädagogische Hochschule Kiel, Institut für Pädagogik, Olshausenstr. 75, D-2300 Kiel 1

Polyvalente Lehrerausbildung als Problem der Hochschule

Traditionellerweise war es der Hochschule gleichgültig, in welche Verwendungskontexte ihre Absolventen einmündeten. Ihre Aufgabe war es vor allem, akademische Grade an eine soziale Elite zu vergeben. Mit der Diskussion um Bildungsreformen Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre hat die Hochschule unter Stichworten wie „Gesellschaftliche Relevanz“, „Praxisbezug“ begonnen, einen Teil ihrer Legitimation an der Verwendung der von ihr vermittelten Qualifikationen anzubinden. Aus dieser Legitimationspflicht wurde dann ein Legitimationsdruck, nachdem sich zuerst für den Lehramtsbereich herausstellte, daß das Hochschulzertifikat nicht mehr ohne weiteres ein glattes Einmünden in die berufliche Praxis garantierte. Die Hochschule könnte diesem Legitimationsdruck ausweichen, indem sie sich selbst nunmehr als Instrument der Arbeitsmarktpolitik verstünde. Sie würde dadurch die Probleme ihrer Absolventen aber nur noch verschärfen. Polyvalente Studiengangselemente hätten aus anderen, besseren Gründen eigentlich schon längst eingeführt werden müssen.

Sie sollten eingeführt werden, weil das Informationsmonopol der Schule, das den berufsnah professionalisierten Lehrer gerechtfertigt hat, hinfällig geworden ist. Dagegen fehlen freie Erfahrungsräume, in denen Vertrauen in die Wirksamkeit des eigenen Handelns gelernt werden kann. In diese Lücke müßte die Schule, wenn sie weiterhin eine wichtige Aufgabe erfüllen soll, hineingestellt werden⁹. Eine derartige Schule braucht aber den „polyvalent“ ausgebildeten Vermittler.

Tatsächlich wird aber gerade in der Lehrerausbildung die berufsnah Professionalisierung noch dadurch auf die Spitze getrieben, daß hier das Ausbildungszertifikat der Hochschule überhaupt erst dann zur Berufsausübung berechtigt, wenn ihm ein Training im Berufsfeld selbst folgt: die sogenannte zweite Phase. Für die erste Phase bedeutet das, daß sie vor allem dazu beitragen muß, den Erfolg der Absolventen im zweiten Ausbildungsabschnitt zu sichern. Der Ausbildungsprozeß wird weiterhin von Anfang an überwiegend durch die Bedingungen des Berufsfeldes strukturiert.

Im hier verhandelten Zusammenhang kommt es darauf an, wie diese Vorgaben der zweiten Phase von der Hochschule verarbeitet werden. Hier gibt es entscheidende Unterschiede zwischen pädagogischen Hochschulen und traditionellen Universitäten. Die pädagogischen Hochschulen beziehen ihre Existenzberechtigung fast ausschließlich aus dem Lehrerbedarf, solange es einen gibt, und das heißt wiederum, aus der Anlehnung an die Schule.

Eine derartige Anlehnung müßte keineswegs eine bruchlose sein, wird aber dennoch von den pädagogischen Hochschulen als eine bruchlose praktiziert.

9 Vgl. den Beitrag von E. LIEBAU zu diesem Bericht.

Für Universitäten stellt sich dieses Problem erheblich vielschichtiger dar. Einmal ziehen sie Legitimationsvorteile aus ausbildungsunabhängigen Forschungsaktivitäten. Zum zweiten haben sie ganz allgemein andere klassenbezogene Traditionen. Speziell gibt es allerdings, wenn nach der Ausbildungsseite gefragt wird, Unterschiede zwischen den Fachbereichen. So bilden z.B. die Philologien zu einem weit höheren Anteil für die Lehrämter aus als etwa die Naturwissenschaften oder auch die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.

Die binnenstrukturelle Problematik der Hochschulen ist entscheidend auch eine Problematik des Selbstverständnisses von Personen als Rollenträgern. Dies wird nirgendwo deutlicher als bei den Vertretern der Fachdidaktiken in den lehrerausbildenden Studiengängen. Fachdidaktiken etablieren sich immer erst im Zusammenhang mit Schulfächern, nie zusammen mit den entsprechenden Hochschuldisziplinen. Sie haben daher nicht deren traditionelles Selbstverständnis, und in der Folge zeigt sich ein ständiger Legitimationsdruck von Fachdidaktikern in ihren Statusproblemen gegenüber den exklusiven Fachvertretern. Diese verstehen die Anstrengungen ihres Didaktikkollegen keineswegs dahingehend, eigene Vermittlungsbemühungen zu verbessern. Vielmehr sehen sie in seiner Arbeit eher die Verhinderung fachlichen Kompetenzerwerbs bei den Studierenden.

Vor diesem Hintergrund müßte sich die Binnenstruktur der Hochschule erheblich verändern, wenn polyvalente Studiengänge eingeführt würden.

Einige Erfahrungen dazu gibt es schon: So sind in einigen Universitäten und pädagogischen Hochschulen Versuche mit integrierten Grundstudiengängen und interdisziplinären Projekten unternommen worden. Hier zeigte es sich, daß sich trotz großer Anstrengungen und großen Engagements der Beteiligten die Vorhaben nie über einen längeren Zeitraum durchhalten – oder gar fest institutionalisieren ließen. Die Schuld daran kann nur zu einem geringen Teil auf die ablehnenden Haltungen von Mehrheiten des Lehrkörpers zurückgeführt werden. Durchschlagender war vielmehr, daß man sich nicht von der Vorstellung befreien konnte, daß in der Lehrerausbildung bestimmte, inhaltlich vorgegebene Fachkanones als Minimum vermittelt werden müßten. Zudem fand man trotz aller Bemühungen um gesellschaftliche Relevanz in den Hochschulen nicht jene wirklichen Probleme, die tatsächlich selbständiges Lernen hervorgebracht hätten.

Ist damit das grundsätzliche Scheitern jeder Polyvalenzbemühung schon vorgegeben beziehungsweise der Weg zum reinen Fachstudium vorgezeichnet? Die Antwort auf diese Frage hängt davon ab, ob sich die traditionellen Vorstellungen über die Rekrutierung, Ausbildung, Kompetenz und Einstellungen des Hochschulpersonals verändern lassen. Die Probleme bei den angesprochenen interdisziplinären Versuchen könnten darauf zurückgeführt werden, daß diejenigen, die solche Versuche unternahmen, selbst aus einer traditionellen Hochschulausbildung und -laufbahn stammten. Hier kann man zwei sich kreuzende Habitusbildungen unterscheiden: Auf der einen Seite steht der „berufene Praktiker“. Dieser versucht, ihm vorgehaltene wissenschaftliche Legitimationsdefizite dadurch zu kompensieren, daß er sich mit Anstrengung an die Reproduktion einer von vornherein fiktiven fachdidaktischen Struktur begibt oder sich als sogenannter Grundwissenschaftler an einer Abstraktion über die „Schulwirklichkeit“ versucht. Auf der anderen Seite steht der Typus, der seine wissenschaftliche Laufbahn auf derartige Abstraktionen gegründet hat und sich darum bemüht, sein Praxisdefizit durch die Entwicklung von Unterrichtseinheiten oder Lehrertrainings aufzuarbeiten.

Demgegenüber müßte ein Typus, der in polyvalenten Studiengängen lehrt, Regelwissen, Problemlösungsfähigkeit und Vermittlungswissen bei sich vereinigen. Regelwissen ist die Kompetenz, verallgemeinerbare Vorstellungen über Sachverhalte zu erzeugen. Problemlösungsfähigkeit in diesem Sinne meint die Fähigkeit zur Kombination der erzeugten Regeln zu Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen beziehungsweise zu Zweck-Mittel-Ketten. Vermittlungskompetenz ist dann die Fähigkeit, andere in den Stand zu setzen, Regelwissen und Problemlösungsfähigkeit selbst zu erwerben und anzuwenden.

Dieser Typus von Hochschullehrer ist mit den gegenwärtigen Rekrutierungskriterien nur sehr schwer zu vereinbaren. Es ist wohl in den meisten Fällen so, daß Spezialisten für allenfalls eine und nur eine der drei genannten Kompetenzen gesucht werden.

Wenn daher eine polyvalente Lehrerausbildung an der Hochschule eingeführt werden soll, muß zunächst der fatale Dualismus der Rekrutierung aus der Hochschule selbst oder aus der Schule als der einzig „qualifizierenden“ Praxislaufbahn aufgegeben werden. Das bedeutet: Personen, deren Berufslaufbahn sich ausschließlich innerhalb von Ausbildungsinstitutionen abgespielt hat, können die Kriterien nicht erfüllen und kommen demnach nicht in Frage.

An Personen, deren Laufbahn sich zu einem nicht unbeträchtlichen Anteil in anderen beruflichen Praxisfeldern abgespielt hat, sind zusätzliche Anforderungen zu stellen: Sie müssen Gelegenheit gehabt haben, ihre beruflichen Alltagsroutinen zu unterbrechen und durch zeitweilige Distanzierung in bereitgestellten Freiräumen in Frage zu stellen.

Wenn allerdings nicht gleichzeitig die *externen Bedingungen*, vor allem auf der Bildungsverwaltungs- und Arbeitsmarktseite, ebenfalls verändert werden, bleiben diese und andere Folgemaßnahmen wirkungslos.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Henning Haft, Pädagogische Hochschule Kiel, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel, Olshausenstraße 40-60, D-2300 Kiel 1

Polyvalenz als institutionelles Problem

Die Polyvalenzdebatte würde unproduktiv verkürzt, wenn sie *nur* nach möglicherweise erforderlichen Veränderungen von Studiengängen fragte.

Die „Vermittlungsfähigkeit“ eines Arbeitssuchenden hängt von dessen „Polyvalenz“ offenbar in dreifacher Weise ab:

- a) welche Tätigkeiten der Betreffende ausüben kann, ist bestimmt durch seine *inhaltliche Kompetenz*;
- b) welche Tätigkeiten er ausüben will, ist eine Frage seiner *Einstellungen* und verweist auf ausbildungstypische Sozialisierungsprozesse;
- c) welche Tätigkeiten er ausüben darf, richtet sich nach der jeweiligen Eintauschbarkeit seiner *formalen Qualifikation*.

Die zuletzt genannte Bedingung ist die entscheidende. Stellenangebote weisen kaum eine berufliche Tätigkeit aus, die nicht jahrzehntelange Erfahrungen mit einer ähnlichen und ein ganz präzise definiertes Ausbildungszertifikat voraussetzt. Es besteht offenbar kaum eine Chance, von der einmal betretenen Einbahnstraße, die – ausgehend vom Zertifikats-erwerb – immer nur an den vermeintlichen „entsprechenden“ Berufsstationen entlang-führt, je abzuzweigen. Über polyvalente Kompetenz – wo immer – zu verfügen und polyvalent arbeiten zu dürfen, sind zwei ganz verschiedene Dinge.

Der scheinbare Widerspruch wird dadurch verständlich, daß nicht die inhaltliche Kompetenz, sondern einzig das Ausbildungszertifikat eines Stellenbewerbers der beschäftigten Organisation als Beleg rechtlich korrekter Positionsbesetzung dienen kann. Die inhaltliche Kompetenz ist demgegenüber zweitrangig, und sie bleibt es auch in der konkreten Tätigkeit. Denn diese hat sich am „Erfolg“ auszuweisen, und dessen Kriterien sind buchhalterische Kalkulationsgrößen: die ordnungsgemäße Beschulung, die Therapie-leistung pro Kopf, das angemessene Verhältnis von Genehmigungen und Ablehnungen. Der Nutzen der Betroffenen ist rechtlich nicht faßbar. Inhaltsorientierte, selbstbestimmte, engagierte Tätigkeit wird dadurch nicht unmöglich, aber zufällig. Normfigur ist der Professionelle, der zu den rechtlichen Bedingungen des Organisationserhalts einen Teil seiner Lebenszeit meistbietend versteigert, wobei sein Zertifikat die Angebotsadressaten bestimmt. Betrachtet man diesen Normtypus also weder hinsichtlich seiner inhaltlichen Kompetenz noch von der Seite seiner formalen Ausgangsqualifikation, sondern einzig in bezug auf seine *Einstellung* zum Gegenstand seiner konkreten Tätigkeit, so erscheint er folglich als außerordentlich „polyvalent“ disponiert. Es ist ihm nämlich gleichgültig, *woran* er die Verwertung seiner Arbeitskraft optimiert. Das, was das Organisationsmit-glied konkret *tut*, ist definiert durch das, wofür es *formal verantwortlich* ist. Es liegt dabei im Selbsterhaltungsinteresse der Dienstleistungsorganisation, externen Legitimations-druck durch Binnendifferenzierung abzufedern. Das heißt, die Organisation muß Verantwortlichkeiten unter den Bedingungen restriktiver Außenkontrolle zunehmend partialisieren.

Auf diese Weise ergibt sich ein Polyvalenzparadoxon: Die *inhaltliche Kompetenz* des Professionellen mag polyvalent sein oder nicht. Seine *formale Qualifikation* ist durch den Titel seines Zertifikats monovalent bestimmt. Die formale Qualifikation ist der rechtlichen Partialverantwortlichkeit zugeordnet. Diese definiert die Monovalenz der inhaltlichen Tätigkeit. Deren so gesetzte Beliebigkeit, also Austauschbarkeit, verlangt eine polyvalente *Einstellung*.

Administrative Planung, insonderheit als Mangelverwaltung, löst ihrerseits die Bemessungsgrundlage ihrer Mittelzuweisungen ab von inhaltlichen Zielen der Dienstleistungsorganisationen. Reibungslose Mangelverwaltung bedarf daher des Professionellen. Sie ist außerdem darauf angewiesen, daß dessen Berufspositionen als spezialisierte Funktionsträgerstellen definiert sind, denen sich wiederum in möglichst eindeutiger Weise Zertifikatstitel zuordnen lassen. Denn nur unter dieser Voraussetzung ist es möglich, die zu erwartenden Qualifikationspotentiale und deren Verwendungschancen mittelfristig zu prognostizieren, oder besser noch: zu steuern. Administrative Mangelverwaltung kann, umgekehrt, nicht daran interessiert sein, daß eine möglicherweise polyvalente inhaltliche Kompetenz auch formal als solche ausgewiesen wird, der dann womöglich auch ein polyvalentes *Tätigkeitsspektrum* zu öffnen wäre. Erforderlich ist dagegen die abstrahierend-polyvalente *Einstellung* des Professionellen – erforderlich dafür, daß die propagierte Überflüssigkeit einer einmal erworbenen Kompetenz akzeptiert und statt dessen ein marktgängiges Zertifikat erworben wird. Das Resultat ist ein verordneter Verdrängungswettbewerb.

Die Hochschulausbildung gerät zunehmend in den Sog des Beschäftigungssystems. Mit dem Stichwort „Professionalisierung“ war ursprünglich das Ziel einer *inhaltlich* gestaltenden und ritualisierungsresistenten Berufskompetenz verbunden¹⁰. Die Forderung nach „Praxisbezug“ war als Wissenschaftskritik motiviert. Sie verkümmerte, nachdem Bildungspolitik nur noch Management der „Überfüllungskrise“ sein sollte, zu einer aufgezwungenen Legitimationsfolie. Fortan war „Praxisbezug“ als möglichst eng definierter „Berufsfeldzug“ zu verstehen und „Professionalisierung“ folglich als Vorschule des für die jeweiligen Abnehmerorganisationen typischen Professionalismus. Durch begriffliche Analogisierung von Formalqualifikationen und definierten Berufsfunktionen wird das System geschlossen.

Die *inhaltliche Kompetenz* des Lehrers weist gegenüber zahlreichen anderen Hochschulabsolventen einen deutlichen *Polyvalenzvorsprung* auf. Demgegenüber ist allerdings seine *formale Qualifikation* besonders eng monovalent definiert: sein Staatszertifikat prädestiniert ihn für nichts anderes als die Funktion des Schulmeisters. Da er in Massen als zu verschiebendes Qualifikationspotential auftritt, gelten der Revidierung dieser Ausgangsvoraussetzungen besondere Anstrengungen. Das Unternehmen „Lehrersanierung“ ist ein dreistufiges: Zunächst wird die polyvalente Kompetenz des Lehrers aufgebrochen in zwei monovalente Teilkompetenzen. Der Lehrer ist jetzt *einerseits* Fachexperte, *andererseits* Didaktiker. Die Verwendungschancen beider Teilkompetenzen werden *gegeneinander* abgewogen.

Sodann wird dem Lehrer abverlangt, sich eine *tätigkeitsneutrale Einstellung* zuzulegen, sofern es ihm daran noch mangelt. Und dann darf er sich schließlich für anderweitige Verwendung umrüsten lassen und von neuem in den Konkurrenzkampf stürzen.

¹⁰ Vgl. hierzu die Ausführungen von H. KUPFFER in diesem Bericht.

Warum aber soll Kompetenzerweiterung stets nur möglich sein, wenn sie auch obligatorisch ist, und eine veränderte Tätigkeitsperspektive nur erschließen, nachdem eine andere verschlossen ist? *Kompetenzerweiterung* sollte nicht bloß stattfinden als erzwungene Umschulung und damit als *Kompetenzauswechslung*, sondern in erster Linie als selbstverständlicher zeitweiliger Ausstieg aus der ausschließlichen *Kompetenzanwendung*. Dies erleichterte wahrscheinlich auch die Abschaffung des Zertifikatsunwesens, denn es wäre leichter möglich, sich auf einen Wechsel von Probier-, Arbeits- und Lernzeiten zu verständigen. Es gäbe dann halt keine Titel mehr, aber der Verzicht wöge federleicht gegenüber der freigesetzten Polyvalenz der Selbstverwirklichungschancen.

Die Hochschulen sollten Ansätze zu polyvalenter Aus- und Weiterbildung nicht abbauen, sondern intensivieren. Dabei müssen Initiativbereitschaft und Initiativstrategien gelernt und erprobt werden können. Vielleicht würde daraus dem professionellen Staatsdienstleistungssystem eine kreative Bedrohung erwachsen.

Anschrift des Autors:

Dr. Karl-Rudolf Höhn, Universität Essen – Gesamthochschule, Zentrales Praktikumsbüro, Universitätsstraße, D-4300 Essen 1

Lehrerarbeitslosigkeit – Auslöser für Funktionswandel in der Lehrerfortbildung

MANFRED BAYER/WERNER HABEL

Problemdarstellung und Resümee aus der Diskussion in der Arbeitsgruppe 6 der Kommission „Schulpädagogik/Lehrerbildung“

1. Die Lehrerfortbildung, die sog. dritte Phase der Lehrerbildung, hat in den letzten Jahren eine spürbare Bedeutungsaufwertung erfahren. Dies hängt nicht zuletzt mit der zur Zeit an vielen Schulen entstehenden altermäßigen Zusammensetzung der Lehrerkollegien zusammen: Die extensive staatliche Einstellungspolitik zu Zeiten des Lehrermangels in den sechziger und zu Beginn der siebziger Jahre hat allmählich zu einem relativ niedrigen Durchschnittsalter der gegenwärtig beschäftigten Lehrer geführt. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung hatte schon frühzeitig darauf aufmerksam gemacht, daß bereits im Jahre 1980 das Lebensalter von über drei Vierteln der Lehrerschaft unter 45 Jahren lag. Die ebenfalls zu beobachtende zyklische staatliche Einstellungspraxis wird die so entstandene Disproportionalität in der Alterspyramide der beschäftigten Lehrerschaft noch bis in das nächste Jahrtausend hinein verlängern¹. Veränderungen und Weiterentwicklungen im Schulwesen können also in den nächsten beiden Jahrzehnten im wesentlichen – wenn überhaupt – nur durch Maßnahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung erreicht werden.

Dieser Stellenwert der Lehrerfortbildung war Anlaß für die Kommission „Schulpädagogik/Lehrerbildung“, die Arbeit ihres Jahressymposiums 1983 der Thematik „Lehrerfortbildung als ständige und gemeinsame Aufgabe aller Lehrerbildungseinrichtungen unter den Bedingungen struktureller Lehrerarbeitslosigkeit“ zu widmen, um dadurch eine aktuelle Bestandsaufnahme und Problemanalyse bereits vor der Auseinandersetzung mit der gleichen Thematik auf dem Kieler DGfE-Kongreß vornehmen zu können.

2. Das Symposium fand vom 02.–04. Oktober 1983 im Regionalen Pädagogischen Zentrum in Bad Kreuznach statt und führte 25 Vertreter aus drei Phasen der Lehrerbildung und mehreren Bundesländern zusammen. Die eingehend diskutierten Berichte aus Nordrhein-Westfalen, Hessen, Rheinland-Pfalz und Niedersachsen zeigten deutlich einen Trend zur Regionalisierung der Lehrerfortbildungsarbeit bei gleichzeitiger Problematisierung der grundsätzlichen Frage, inwieweit Hochschulforschungler zu dieser wichtigen Aufgabe relevante Beiträge leisten können.

Der Begriff „Regionalisierung“ wurde dabei in mindestens zwei Lesarten verwendet:

- die organisationsbezogene Version meint die Vermeidung zentralistisch-bürokratischer Steuerung der Lehrerfortbildung und die Bereitstellung institutioneller, sächlicher und personeller Rahmenbedingungen, die eine auch regionale Steuerung und Durchführung von Lehrerfortbildungsmaßnahmen ermöglichen;
- die inhaltsbezogene Lesart meint eine problem- und handlungsbezogene Ausrichtung von Lehrerfortbildungsmaßnahmen, die ihren Ausgang nimmt von den regional (oder lokal bzw. auch schulintern) definierten alltäglichen Berufshandlungsproblemen der Lehrer.

Im einzelnen machten die Diskussionen in Bad Kreuznach deutlich, daß Definitionen, Legitimationen und Entwicklungsstand der länderspezifischen Handlungsstrategien in der Lehrerfortbildung (noch) sehr unterschiedlich sind.

¹ Vgl. M. BAYER u. a.: Chancengleichheit und Strukturkrise, Essen 1983, S. 139.

3. Diese Einsichten des Bad Kreuznacher Symposiums sowie folgende Indikatoren der rapide fortschreitenden Reduktion des Studiums als der ersten Phase der Lehrerausbildung führten zur Festlegung des Rahmenthemas für die Folgeveranstaltung auf dem 9. DGfE-Kongreß:

- Reduzierung der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungskapazitäten um bis zu 30% an einzelnen Standorten
- Aufhebung/Zusammenlegung von Studiengängen und Umwidmungen von Lehrerausbildungskapazitäten (durch hochschulinterne Stellenverlagerungen)
- Ausdünnung von „professionellen“ Ausbildungselementen der Lehrerausbildung, insbesondere von Schulpraktischen Studien (Reduktion der Semesterwochenstunden-Deputate) und Fachdidaktischen Studien (Eliminierung paralleler Studienangebote).

4. Die eingeladenen Referenten erhielten aufgrund dieser Vorgaben den Auftrag, von ihrer jeweiligen Position aus die folgenden Problemzusammenhänge differenziert und nach Möglichkeit in Thesenform darzustellen:

- Die Lehrerfortbildung ist von den gleichen Ressourcenverknappungen betroffen wie alle anderen pädagogischen Tätigkeitsfelder.
- Drastische Reduzierungstendenzen im Studium und im Vorbereitungsdienst bedingen einen Funktionswandel der dritten Phase, der Lehrerfort- und -weiterbildung.
- Die Zunahme von neuen Beschäftigungsverhältnissen (Kurz- und Teilzeitverträge) lassen neue Problemgruppen für die Lehrerfortbildung entstehen.
- Lehrerfortbildung sieht sich verstärkt vor die Aufgabe gestellt, den Austausch zwischen Berufserfahrung und wissenschaftlicher Innovation herzustellen.
- Die Qualifikationserhaltung und spätere Berufseinstiegsmöglichkeiten arbeitsloser Lehrer bedeuten einen zusätzlichen Anspruch gegenüber der Lehrerfortbildung.

Die Frage, ob und inwieweit Lehrerfortbildung einen inhaltlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Überwindung der Lehrerarbeitslosigkeit leisten müßte oder könnte, sollte abschließend erörtert werden.

5. Wie die im zweiten Teil dieses Berichts thesenartig wiedergegebenen Arbeitspapiere deutlich erkennen lassen, haben die Autoren ihre Beiträge auf unterschiedlichen Problem-ebenen unter Berücksichtigung des skizzierten Diskussionsverlaufs bearbeitet.

Es hat sich als vorteilhaft erwiesen, daß durch den frühzeitigen Versand dieser zuvor abgestimmten Thesepapiere an die gemeldeten Teilnehmer eine alternative Tagungsdidaktik ermöglicht wurde, die eine Abkehr von ermüdenden, zumeist kaum noch von Diskussionen unterbrochenen Referatssequenzen erlaubte:

Zu Beginn der beiden Arbeitsphasen während des Kongresses wurden die zentralen Aussagen jeweils statementartig durch gezielte Befragung der Verfasser untereinander noch einmal für jede Gesprächsrunde „in Erinnerung gebracht“, so daß einerseits ausreichend Zeit für die sich daraus entwickelnde Plenardiskussion zur Verfügung stand und andererseits auch noch weitere, zum Kongreßtermin selbst vorbereitete *statements*, sofern sie schriftlich vorlagen, einbezogen werden konnten. Dies betrifft insbesondere den Beitrag von W. NIRSCH, der in die nachstehende Dokumentation aufgenommen wurde. Wie der bis zur Abschlußsitzung andauernde rege Diskussionsprozeß zeigte, hat sich dieses didaktische Verfahren in vieler Hinsicht als sehr effektiv erwiesen; die wechselseitige Befragung der darauf vorbereiteten Referenten animierte den Teilnehmerkreis oft zu spontanen Stellungnahmen, auf die die Betreffenden sogleich eingehen konnten, um ihre Position zu verdeutlichen, zu verteidigen oder auch zu korrigieren.

6. Die in der nachstehenden Dokumentation zusammengefaßten einzelnen Beiträge gestalteten auf diese Weise den Diskussionsverlauf:

W. BÜNDERS Beitrag bietet eine erste Orientierung über das „Fortbildungsangebot für arbeitslose Lehrer“. Mit der Thematisierung von hochschulischen Weiterbildungsangebo-

ten an Lehrer „für den Unterricht mit Schülern ausländischer Herkunft“ diskutiert W. NIEKE kritisch – aus der Perspektive der Lehrerfortbildung – zwar ein Grenzproblem, das aber unter dem Gesichtspunkt der „Qualifikationsakkumulation“ für arbeitslose Lehrer attraktiv sein könnte.

M. BÖHMER und M. BAYER greifen das Konzept „Regionalisierung“ in der Lehrerfortbildung auf, um es in kritisch-konstruktiver Weise Lösungsansätzen für eine Lehrerfortbildung im Verbundsystem von verschiedenen, aus ihrer Perspektive zu beteiligenden Institutionen zuzuführen.

Die Beiträge von P. DÖBRICH und W. NITSCH greifen das Thema aus der Sicht der arbeitslosen Lehrer auf und beschreiben denkbare und realisierte Fortbildungsobjekte von arbeitslosen Lehrern für arbeitslose Lehrer sowie deren Probleme, ohne damit den Anspruch zu erheben, strukturelle Lösungen für das grundsätzliche Problem anzubieten. Die Beiträge von J. WILDT und W. HABEL schließlich thematisieren in Argumentationen unterschiedlicher Interessenlage und Reichweite die Rolle und Funktion der Hochschulen in der Lehrerfortbildung zum gegenwärtigen Zeitpunkt.

II. RESÜMEE in Thesenform

1. Für die Weiterbildung von Schulpädagogen – d. h. von Lehrern und Diplom-Pädagogen mit spezifischer Ausrichtung – stellen sich nach den Diskussionsergebnissen drei neuartige Aufgaben:

- Erhaltung der Qualifikation bzw. Verhinderung von Dequalifikation in der Wartezeit zwischen Ausbildungsabschluß und Anstellung im Schuldienst;
- Qualifizierung für außerschulische Tätigkeiten;
- Erweiterung und Vertiefung der pädagogischen Handlungskompetenz für Spezialaufgaben (z. B. für den Unterricht ausländischer Schüler in deutschen Regelklassen).

Bemühungen um eine dauerhafte Erhaltung professioneller Qualifikation oder eine Erweiterung oder Vertiefung der pädagogischen Handlungskompetenz erscheinen allerdings nur dann sinnvoll, wenn in den nächsten Jahren überhaupt noch Lehrer eingestellt werden. Die bisher vorliegenden Schätzungen hierfür gehen weit auseinander; sie gehen von 0% bis 30% der Absolventenjahrgänge aus.

2. Die Erweiterung und Vertiefung der pädagogischen Handlungskompetenz durch formalisierte und zertifizierte Weiterbildungsangebote kann die Tendenz der Qualifikationsakkumulation mit ihren negativen Begleitfolgen zwar verstärken; die Einrichtung solcher formalisierter Weiterbildungsangebote läßt sich dennoch rechtfertigen, da sie immerhin eine sachlich sinnvolle und im Interesse der Betroffenen liegende Qualifikation vermittelt, die als Selektionskriterium ungleich sachangemessener ist als die sonst üblichen Selektionskriterien (wie z. B. der Notendurchschnitt).

3. Weitgehende Übereinstimmung bestand zwischen den Teilnehmern in der Einsicht, daß die Lehrerausbildung in allen drei Phasen grundsätzlich folgendermaßen auf die Situation zunehmender und langanhaltender Arbeitslosigkeit für Lehramtsabsolventen reagieren sollte:

- a. Die voraussichtliche Berufs- und Lebenssituation sollte bereits im Studium thematisiert werden. Das berufliche Selbstkonzept der jetzt Studierenden in Lehramtsstudiengängen könne nicht mehr fraglos auf eine Berufstätigkeit innerhalb der Schule ausgerichtet werden, wie sie bisher üblich war. Studium sei in dieser Situation nicht

mehr Durchgangsstation für Jugendliche in die Erwachsenenwelt, sondern beginne mehr und mehr eine Lebensform *sui generis* zu werden. Die Studienformen und Lehrangebote hätten darauf stärker als bisher einzugehen.

- b. Eine Umakzentuierung der Professionalität sei erforderlich. Das Selbstbild – vor allem der Gymnasiallehrer – sei bisher zu stark bestimmt gewesen von der Kompetenz in einer bzw. in zwei Fachwissenschaften. Die genuine Lehrertätigkeit bestehe dagegen nicht primär in der Anwendung fachwissenschaftlicher Zusammenhänge in didaktischen Situationen. Die didaktische Kompetenz oder Vermittlungskompetenz ließe sich auch erweitern für Anwendungen außerhalb der Schule und bringe dort ein Qualifikationsprofil ein, das bisher von anderen Berufsgruppen nicht besetzt ist. Eine solche Veränderung des Qualifikationsprofils laufe im übrigen parallel zur Studienreform für die Pädagogenausbildung im außerschulischen Bereich, d. h. für Diplom-Pädagogen, Sozialpädagogen und Sozialarbeiter; auch hier werde zunehmend Wert gelegt auf grundlegende Modalitäten pädagogischer Handlungskompetenz unter Zurücknahme der Spezialisierung auf institutionelle Handlungsfelder und spezielle Adressatengruppen.
- c. Neben einer Umorientierung der Erstausbildung sei die Einrichtung von Angeboten für das Weiterstudium nach dem Examen erforderlich. Solche Angebote müßten sich realistischerweise auch auf die Bedürfnisse von Existenzformen im Gemeinwesen und in der sog. Schattenwirtschaft beziehen. Angebote dieser Art wären zu orientieren am freien Lehr-Lern-Arrangement, am Tätigwerden in Kultur und Freizeit und an der Ausrichtung von Kreativität und Produktivität in Richtung auf „soziale Erfindungen“ (s. dazu die Thesen von W. NITSCH). Das pädagogische Konzept hierfür könnte z. B. in der Öffnung der Schulpädagogik für die Vermittlung von Qualifikationen für den Bereich von Gemeinwesen- und Schulsozialarbeit gefunden werden, wobei eine wechselseitige Kooperation mit anderen pädagogischen und sozialen Berufen – gerade in lebensweltbezogenen Gemeinwesenprojekten – anzustreben wäre. Veränderte Handlungskompetenzen für den „Lernort Studio“ oder „Lernort Region“ und „Lernort Umwelt“ könnten auch den Hochschulen neue Impulse für ihre Weiterbildungsaufgaben über den Studienabschluß hinaus geben.

4. Die aus diesen Überlegungen entwickelten Perspektiven bleiben für die im Herbst 1984 zur Auswertung der mannigfachen Anregungen geplante Abschlußtagung der Kommission im Gespräch:

Betrachtet man Hochschulabsolventen mit bestandener erster Lehrerverprüfung als auf dem aktuellsten Stand der Wissenschaft stehende, vielseitig qualifizierte Personen, so kommen flexible berufliche Möglichkeiten zur Geltung. Eine davon kann durchaus auch die Fortbildung von schon lange im Beruf stehenden Lehrern sein (vgl. dazu etwa das Fortbildungsobjekt „Szenisches Spiel Oldenburg“ 1984). Eine Verstärkung derartiger Aktivitäten arbeitsloser Lehrer wurde eindeutig befürwortet, da der altbekannte Effekt junger Kollegen im Lehrerzimmer durch die wohl über lange Zeit gestoppte Fluktuation neuer Lehrer nicht mehr auf „natürliche“ Weise ermöglicht wird.

5. Die Qualifizierung der Lehrerstudenten für schulübergreifende, gemeinwesen-orientierte Aufgaben sollte als eine Herausforderung an die wissenschaftliche Ausbildung von der Universität angenommen werden. Sie bedeutet eine Verbreiterung der Handlungskompetenz, aber auch eine generelle Erweiterung der Professionalität für die gesamte Lehrerbildung, wobei sie den Lehrer als generellen *Initiator und Organisator von Wechselwirkungsprozessen zwischen allgemeinem und individuellem Wissen* versteht.

Dabei ist die Schule nur *ein* Anwendungsbereich dieses Wechselwirkungsprozesses. Auch andere Praxisbereiche müßten im Studium erfahren und bewußt aufgearbeitet werden: z. B. die Entstehung von allgemeinem Wissen in der Forschung oder die Entstehung von Wissen in Friedensinitiativen oder die Anwendung von Wissenschaft in der Technik oder die Anwendung von Wissen in Bürgerinitiativen etc. Hochschulabsolventen mit derartigen Qualifikationen können für im Beruf stehende Lehrer durchaus attraktiv sein. Lehrerweiterbildung aller Träger wäre dann eine Veranstaltung sowohl *für arbeitslose und praktizierende Lehrer* als auch *mit* Lehrern. Ihre Aufgabe wäre der Austausch von Kenntnissen und Erfahrungen über unterschiedliche Formen der Entstehung, Veränderung, Dokumentation und Anwendung von Wissen in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Manfred Bayer, Elsässer Str. 26, 4800 Bielefeld 1
Dr. Werner Habel, Blenkerweg 18, 4600 Dortmund 30

Thesenhafte Zusammenfassung diskutierter Arbeitspapiere

Zum Fortbildungsangebot für arbeitslose Lehrer

Wie reagieren einzelne Fortbildungsinstitutionen der Bundesländer auf die wachsende Zahl arbeitsloser Lehrer mit ihrem Fortbildungsangebot?

Die vorläufige Antwort fußt auf zwei Quellen:

Zum einen wurden persönlich oder telefonisch hauptamtliche Fortbildner von Fortbildungsveranstaltungen aus Schleswig-Holstein, Hamburg, Niedersachsen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern (Nürnberg) angesprochen.

Folgende Fragen wurden gestellt:

- a Haben Sie besondere Fortbildungsveranstaltungen für arbeitslose Lehrer in ihrem Veranstaltungsangebot?
- b Wie ist die rechtliche Lage in ihrem Bundesland für derartige Veranstaltungen?
- c Gibt es Pläne, Vorstellungen oder Diskussionen über derartige Veranstaltungen?

Meine zweite Quelle zur Beantwortung der obigen Ausgangsfrage war ein Artikel in der Zeit (Nr. 52 vom 23. 12. 1983), in dem einige Kultusminister (Senatoren) und Universitätsrektoren auf einen Artikel von Jürgen Zimmer antworteten, welche Maßnahmen zur Rückkehr arbeitsloser Lehrer in den einzelnen Bundesländern ergriffen werden. In diesem Zusammenhang gingen einzelne Kultusminister und Rektoren auch auf Kontaktstudienangebote für arbeitslose Lehrer ein.

Antworten auf diese Fragen geben die Kultusminister bzw. Senatoren folgender Bundesländer: Berlin (Frau Laurien), Hessen (Krollmann), Bayern (Mayer), Hamburg (Grolle), Baden-Württemberg (Meyer-Vorfelder). Dazu wird von der FU Berlin (Hübner) bzw. Ruhr-Universität Bochum (Ipsen) Stellung genommen.

Meine Auskünfte aus der Fragenaktion und die Auskünfte der Kultusministerien (bzw. Rektoren) stimmen in der Tendenz gut überein. Trotz der Unsicherheit und Unvollständigkeit der Quellen glaube ich mit einiger Sicherheit, die obige Frage folgendermaßen beantworten zu können.

- Es gibt derzeit, bis auf Ausnahmen, kein besonderes Fortbildungsangebot für arbeitslose Lehrer.
- Einige Fortbildungsinstitutionen haben ihre derzeitigen Fortbildungsveranstaltungen für arbeitslose Lehrer geöffnet. Dies ist besonders in Stadtstaaten oder regionalisierten Fortbildungsbereichen möglich, wo Fortbildungsveranstaltungen üblicherweise als Nachmittagsveranstaltungen oder als einmal in der Woche stattfindende Kurse abgehalten werden. Damit fallen größere finanzielle Verpflichtungen sowohl für die Teilnehmer wie für die Veranstalter fort.
- Als Gründe für das Fehlen von besonderen Fortbildungsveranstaltungen für arbeitslose Lehrer wurden ohne Ausnahme fehlende finanzielle Mittel angegeben: Die zur Verfügung stehenden Mittel sind in den letzten Jahren zunehmend gekürzt worden. Viele Lehrer in den Schulen müssen heute schon abgewiesen werden, da die weniger gewordenen Veranstaltungen überfüllt sind.

Die Notwendigkeit für derartige Veranstaltungen – und der Wunsch, in dieser Hinsicht etwas zu tun – wurde dagegen von allen meinen Gesprächspartnern geteilt.

Die fehlenden finanziellen Mittel erhöhen die Gefahr, angestellte Lehrer gegen arbeitslose Lehrer auszuspielen. Fortbildungsveranstaltungen für arbeitslose Lehrer müssen daher mit Hilfe erhöhter Finanzmittel zusätzlich in das Programm aufgenommen werden. Derartige Forderungen würden von allen Gesprächspartnern begrüßt werden, auch wenn ihr Erfolg nicht sehr hoch eingeschätzt wird.

– Selbst wenn derartige finanzielle und institutionelle Schwierigkeiten überwunden werden könnten, blieben gravierende fortbildungsorganisatorische und besonders inhaltliche Probleme bestehen.

Dazu ein Beispiel: Auf Nachfrage zu einer Ankündigung für eine Fortbildungsveranstaltung, die direkt für arbeitslose Lehrer ausgeschrieben war, ergab sich folgendes Bild: Da kein Teilnehmer zum Termin erschienen war, mußte die nachmittägliche Veranstaltung das erste Mal ausfallen. Da man vermutete, daß arbeitslose Lehrer nicht die Möglichkeit gehabt hatten, den Veranstaltungskatalog zu lesen, wurden andere Wege der Ankündigung gewählt (Zeitung, Uni-Mitteilung, Kneipe etc.). Nach vielen Mühen gelang es dann doch noch, eine Veranstaltung durchzuführen. Die Beteiligung war jedoch äußerst gering.

Geplant war der Anstoß zu einer Initiative arbeitsloser Lehrer, die sowohl politisch wie inhaltlich selbstorganisiert arbeiten sollte. Letztlich blieb es aber bei einer isolierten Informationsveranstaltung über Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Arbeitslosigkeit und ihrer Überwindung.

– In einigen Bundesländern werden spezielle Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer (1. und 2. Examen), die lange Zeit aus dem Schuldienst beurlaubt bzw. noch gar nicht eingestellt waren, geplant und zum Teil schon durchgeführt.

Es ist zu vermuten, daß alle diese Lehrer derartige Fortbildungsveranstaltungen besuchen müssen, bevor sie in den Schuldienst aufgenommen werden. Über die inhaltliche und organisatorische Durchführung derartiger Veranstaltungen wie über ihren rechtlichen Status im Hinblick auf die Einstellung gibt es m. W. keine Informationen.

– 1984 wird die Ruhr-Universität Bochum ein „Weiterbildungszentrum für Lehrer“ eröffnen. Laut Auskunft des Rektors wird sich dieses Zentrum auch der „geprüften Lehramtskandidaten“ annehmen, die „kaum Aussicht auf Einstellung in den öffentlichen Dienst haben“ (Zeit Nr. 52, 1983). Welche Konsequenzen ergeben sich aus den skizzierten Befunden? Einerseits muß die Forderung nach finanziellen Mitteln für zusätzliche Fortbildungsveranstaltungen für arbeitslose Lehrer an die politischen Entscheidungsträger gestellt werden, andererseits müssen solche Veranstaltungen geplant, durchgeführt und evaluiert werden.

Anschrift des Autors:

Dr. Wolfgang Bündler, c/o IPN a. d. Universität Kiel, Olshausenstr. 40, 2300 Kiel 1

Zusatzstudiengänge zur Weiterbildung von Lehrern für den Unterricht mit Schülern ausländischer Herkunft – Qualifikationsakkumulation oder notwendige Erweiterung pädagogischer Handlungskompetenz?

Ausgangslage

Neben die Fortbildungsangebote für im Schuldienst stehende Lehrer zu den Problemen des Unterrichts mit Schülern ausländischer Herkunft treten neuerdings Weiterbildungsangebote der Hochschulen in Form von Zusatzstudiengängen, deren Bezeichnung meist „Ausländerpädagogik“ heißt oder diesen Terminus im Titel enthält (zur Fragwürdigkeit dieser Beziehung s. NIEKE 1984)¹. Diese Studiengänge richten sich, auch wenn das nicht immer so klar gesagt wird, faktisch an beschäftigungslose Absolventen mit Erster Staatsprüfung (in der Wartezeit zwischen Erstem Examen und dem Eintritt in die Zweite Ausbildungsphase) und an solche mit Zweiter Staatsprüfung, d. h. an arbeitslose Lehrer.

Diese Studienangebote werden von den beschäftigungslosen Lehramtsabsolventen und Lehrern in der Hoffnung angenommen, dadurch individuell bessere Einstellungschancen zu erwerben; denn die Kultusverwaltungen stellen in Aussicht, daß derartige Zusatzqualifikationen, die z. B. in Nordrhein-Westfalen auch mit einer besonderen staatlichen Zusatzprüfung abgeschlossen werden können, mit einem Bonus im Rahmen der Punktbewertungssysteme versehen werden, mit denen jemand aus der Vielzahl der Bewerber für eine der wenigen noch neu zu besetzenden Stellen ausgesucht wird.

These 1

Solche Weiterbildungsangebote können zu einem Wettlauf der verzweifelten Lehramtsabsolventen um eine höchstmögliche Akkumulation von Qualifikationen führen.

Seit es mehr Arbeitsfähige gibt als Arbeitsplätze, ist in den höheren Qualifikationsebenen, vor allem bei den sogenannten „hochqualifizierten Arbeitskräften“, d. h. bei den Hochschul- und Fachhochschulabsolventen, eine generelle Tendenz feststellbar, durch das Erwerben zusätzlicher Qualifikationen und nicht selten auch durch den Aufbau vollständiger Doppelqualifikationen die individuellen Chancen zu erhöhen, einen dem Qualifikationsniveau entsprechenden Arbeitsplatz zu bekommen, d. h. sowohl dauerhafter Arbeitslosigkeit zu entgehen als auch beruflichen Abstieg zu vermeiden. Dies gilt auch für die pädagogischen Berufe, zunächst sichtbar werdend bei Sozialarbeitern beziehungsweise Sozialpädagogen und bei Diplom-Pädagogen.

Neuerdings ist diese Tendenz zunehmend auch bei Lehramtsstudenten und beschäftigungslosen Lehrern zu beobachten².

1 Es ist nicht leicht, eine Übersicht über den aktuellen Stand dieser Entwicklung zu behalten, weil gegenwärtig an vielen Hochschulen derartige Studienangebote und Studiengänge geplant, erprobt, eingerichtet oder wieder aufgegeben werden. Eine Übersicht geben SCHERON/SCHERON 1982. Den derzeit umfassendsten und differenziertesten Stand von Reflexion und Planung dürften die Arbeitsergebnisse der Arbeitsgruppe 21 der Gemeinsamen Kommission für die Studienreform Nordrhein-Westfalens darstellen („Vorschläge für ausländerpädagogische Studienangebote für den schulischen und außerschulischen Bereich“, September 1983; Drs. 83/564).

2 Diese Tendenz zur Qualifikationsakkumulation auf gleichem Niveau ist nicht zu verwechseln mit den, meist behördlich verordneten, Umschulungen für schwer vermittelbare Arbeitslose. Für arbeitslose Pädagogen und Lehrer wird hier neuerdings eine sogenannte Anpassungsfortbildung „nach unten“ betrieben, in der z. B. zum EDV-Kaufmann oder in einen Facharbeiterberuf (bevorzugt Tischler) umgeschult wird.

Möglicherweise verbessert eine solche Qualifikationsakkumulation die Beschäftigungschance des einzelnen geringfügig, weil er damit seine zwar hinreichend, aber weniger umfassend qualifizierten Konkurrenten ausstechen kann. Deshalb ist es naheliegend und verständlich, wenn der einzelne alle ihm offenstehenden Möglichkeiten ergreift, um sich eine berufliche Existenz und damit eng verbunden eine akzeptable soziale Position zu sichern.

Insgesamt ändert sich jedoch durch Qualifikationsakkumulation nichts an dem Mißverhältnis zwischen den wenigen neu zu besetzenden Stellen und den vielen, eine Anstellung suchenden Lehrern, und die Konkurrenzsituation für alle Bewerber verschärft sich.

Aus einer bildungssoziologischen Perspektive erweist sich, daß diejenigen, die derartige Zusatzstudienangebote einrichten, organisieren, inhaltlich durchführen und damit verantworten, unversehens und unbeabsichtigt zu einer Erhöhung des Anforderungsniveaus ad infinitum beitragen. Das gilt selbstverständlich nicht nur für pädagogische Zusatzstudienangebote, sondern für alle Fort- und Weiterbildungsangebote, soweit sie formal zertifiziert werden. Die Erhöhung des Anforderungsniveaus ist, in systemtheoretischen Begriffen gesprochen³, die Lösung des Allokations- und Selektionsproblems bei Bewerberzahlen, die erheblich über der Zahl der zu besetzenden sozialen – und das heißt hier beruflichen – Positionen liegen. Dies scheint, oberflächlich gesehen, funktional zu sein, weil auf diese Weise sichergestellt wird, daß die am besten Qualifizierten ausgewählt werden. Allerdings ist zu befürchten, daß es auch hier – wie in den meisten anderen Fällen, in denen dieses Systemproblem schon länger besteht und durch Erhöhung des Anforderungsniveaus für die Bewerber bewältigt wird – zu einer Entkoppelung der Anforderungen, die für die Selektion entscheidend sind, von den tatsächlichen Handlungserfordernissen der beruflichen Position kommt. So wird für die Ausbildung zum Mediziner oder Psychologen seit langem mit guten Gründen kritisiert, daß der durch das Numerusclausus-Studienplatzverteilungsverfahren hochgetriebene erforderliche Abiturnotendurchschnitt keine sinnvolle Prognose auf die spätere Berufsbefähigung erlaubt, daß sogar eine negative Korrelation zwischen diesen beiden Größen befürchtet werden muß.

Der Grund für diese Entkoppelung liegt darin, daß die Selektionsinstitutionen zur Bewältigung ihrer Aufgabe, nämlich der Auslese weniger Kandidaten aus einer großen Zahl von Bewerbern, Selektionskriterien benutzen, die sich für diese Problemlösung einfach handhaben lassen. Notendurchschnitte, in Zahlen ausgedrückte Testergebnisse und eben auch formalisierte Zertifikate über zusätzliche Qualifikationen eignen sich ohne weiteres dazu. Dahinter treten, häufig auch wegen der Arbeitsteilung oder Funktionsdifferenzierung zwischen der selektierenden Institution und der Institution, in welcher die auszuwählenden Kandidaten beruflich tätig werden sollen, die tatsächlichen Anforderungen an eine optimale berufliche Handlungskompetenz zurück. Diese ist nicht mit einfach anzuwendenden Kriterien zu messen, sondern erweist sich nur in realen Berufsvollzügen und kann nur durch aufwendige Verfahren der Rekonstruktion zurückliegender Berufstätigkeiten oder der Simulation typischer Anforderungssituationen ermittelt werden.

³ Daß diese Begriffe hier verwendet werden, ist nicht dahingehend zu interpretieren, daß umstandslos eine der Spielarten von systemtheoretischer Soziologie zur Folie der Überlegungen gemacht würde. Allerdings eignet sich die Terminologie dieses Paradigmas dazu, die hier angesprochenen Phänomene der Steuerung, Herrschaft und Problemlösung in bürokratischen Organisationen und Institutionen quasi aus der Innenperspektive zu beleuchten.

Als Auswirkung einer solchen Entkoppelung für die pädagogischen Berufe befürchte ich, daß nicht die am besten Qualifizierten auf die zu wenigen Stellen gebracht werden, sondern daß die auf formale Zertifikate – auch über immer weitere Zusatzqualifikationen – fixierten Selektionsverfahren einen Typus herausfiltern, der sich gegenüber seinen Konkurrenten auszeichnet durch Kaltblütigkeit und Unempfindlichkeit im Durchlaufen immer neuer und immer schwieriger werdender Prüfungen sowie durch Rezeptions- und Anpassungsfähigkeit im Blick auf die in den qualifizierten Curricula kanonisierten Lerninhalte. Ich bezweifle, daß dies die Fähigkeiten sind, auf denen eine sinnvolle professionelle pädagogische Handlungskompetenz basieren kann (vgl. dazu BAYER 1978; NIEKE 1981).

These 2:

Die fragwürdige Entwicklung der Qualifikationsakkumulation droht die Bemühungen um eine sinnvolle und notwendige Erweiterung der Qualifikation des Lehrers für den Unterricht mit Schülern ausländischer Herkunft zu behindern oder gar zu verhindern.

Die Konsequenz aus der unter These 1 skizzierten Problematik kann nicht einfach in dem Verzicht auf jede Form zusätzlicher Qualifizierung bestehen – sei es als Lehrerfortbildung oder als Weiterbildung an den Hochschulen –, denn die durch die Erstausbildung erworbene und erwerbbarer Qualifikation des Lehrers kann nicht ausreichen, um die komplexen Probleme zu bewältigen, die sich als Auswirkung von immer wieder neu entstehenden und sich schnell verändernden sozialen Problemlagen stets auch in der Schule neu und anders stellen. Die Schwierigkeiten eines wirklich hilfreichen Unterrichts für Schüler ausländischer Herkunft entstehen aus einer solchen Problemlage, auf welche die Erstausbildung nur unzureichend vorbereiten kann⁴. Es ist unmöglich, während der Erstausbildung das erforderliche umfangreiche Orientierungswissen über die besonderen Lebensbedingungen ethnischer Minoritäten in der Bundesrepublik Deutschland und über die daraus resultierenden Lern- und Schulprobleme zu erarbeiten, weil schon jetzt die Zeit für die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien im Lehrerstudium angesichts der Komplexität der zu bewältigenden Berufsprobleme entschieden zu gering bemessen ist⁵. Auch eine Spezialisierung einzelner Lehramtsstudenten auf den Unterricht mit Schülern ausländischer Herkunft würde aus verschiedenen, hier nicht näher ausführbaren Gründen nicht zu einem angemessenen Umgang mit der Problematik führen können. Erforderlich ist eine Beschäftigung aller Lehramtsstudenten mit der Problematik im Erststudium, weil sich die fundamentale Aufgabe der Vorbereitung auf das Leben in einer sich durch Arbeitsmigration entwickelnden multikulturellen Gesellschaft nicht nur auf die Schüler ausländischer Herkunft bezieht, sondern ebenso auf die deutschen Schüler. Eine solche orientierende Vorbereitung wird durch ein „Sockelstudium Ausländerpädagogik“ (so die Terminologie in den nordrhein-westfälischen Überlegungen) angestrebt, das zum Bestandteil der Lehrerausbildung für alle Schulstufen und Schulfor-

4 Die Komplexität der Problematik wird besonders im internationalen Vergleich deutlich; siehe dazu BOOS-NÜNNING u. a. 1983.

5 Hier muß unerörtert bleiben, ob dieses grundsätzliche Problem eher durch eine Reduktion des Zeitanteils für das Studium der Unterrichtsfächer oder durch eine Verlängerung des Lehrerstudiums zu lösen wäre.

men werden soll⁶. Darauf sollen dann zusätzliche Studien im Sinne von Weiterbildung oder Fortbildung aufbauen, und diese Studien sollen eine professionelle pädagogische Handlungskompetenz für den Unterricht mit Schülern ausländischer Herkunft (nicht separat, sondern in Regelklassen gemeinsam mit deutschen Schülern) aufbauen. Eine solche Handlungskompetenz ist unbestritten notwendig und wird übereinstimmend von allen Seiten immer wieder gefordert. Dieses Konzept geht davon aus, daß es sinnvoll und möglich ist, im Rahmen der Lernform Studium nicht nur Orientierungswissen für berufliches Handeln zu vermitteln und anzueignen, sondern dieses mit dem Aufbau von Handlungsmustern so zu verbinden, daß das Ergebnis eines solchen Lernprozesses nicht nur Analyse- und Reflexionsfähigkeit ist, sondern auch Handlungsfähigkeit. Die Realisierung dieses Konzepts für die Lehrerausbildung hat zwei weitreichende Implikationen: Sie stellt die Funktionalität der bisher üblichen zweiphasigen Lehrerausbildung in Frage und erfordert die Rekonstruktion der Erziehungswissenschaft als einer Handlungs- und Integrationswissenschaft, die alle zur Handlungsorientierung relevanten Theorien und Konzepte aus verschiedenen Wissenschaften zu einer Theorie für pädagogisches Handeln neu gewichtet und zusammenfügt.

Jeder Versuch, ein entsprechendes Studienangebot einzurichten, darf sich jedoch nicht nur an den aus der hochschuldidaktischen Diskussion bisher geläufigen beiden Kriterienbündeln „Struktur der Disziplin“ (oder Stand der Forschung und Theoriebildung) und „Berufspraxisbezug“ (oder Anforderungen der Berufspraxis an professionelle Handlungsfähigkeit) orientieren, sondern muß zusätzlich zu berücksichtigen suchen, wie dabei die Tendenz zur Qualifikationsakkumulation beziehungsweise die sachfremden Selektionskriterien in ihren problematischen Auswirkungen begrenzt werden können.

Anschrift des Autors:

Dr. Wolfgang Nieke, Oelberg 9, 4300 Essen 12

⁶ Auf der Grundlage eines Konzepts, das den erwähnten Vorschlägen der Gemeinsamen Kommission für die Studienreform ähnlich ist, werden gegenwärtig in einem Modellversuch „Lehrer für Ausländerkinder“ unter der Leitung von U. BOOS-NÖNNING und M. HOHMANN am Institut für Migrationsforschung, Ausländerpädagogik und Zweitsprachendidaktik an der Universität/Gesamthochschule Essen Studienelemente für ein solches Sockelstudium entwickelt.

Regionalisierung der Lehrerfortbildung oder Regionale Lehrer-Fortbildung – Verschleierung von Konzeptionslosigkeit oder Chance für eine notwendige Neuorientierung?

1. Lehrerfortbildung als dritte Phase der Lehrerbildung ist in besonderem Maße aufgerufen, zwischen Theorie und Praxis, zwischen Erziehungswissenschaft und Schulwirklichkeit zu vermitteln. Dennoch hat sich die Erziehungswissenschaft bisher nur am Rande mit Fragen der Lehrerfortbildung befaßt. Für die Zukunft ist zu erwarten: Die Hochschulen – insbesondere die Pädagogischen bzw. Erziehungswissenschaftlichen Hochschulen – suchen angesichts freiwerdender Kapazitäten in der ersten Phase der Lehrerausbildung stärker in die Lehrerfortbildung einzudringen. Dies gilt vor allem für ihre Beteiligung an der Praxis der Lehrerfortbildung.

Die Mitwirkung der Hochschulen ist aus der Sicht der Lehrerfortbildung jedoch nur dann akzeptabel, wenn die Hochschule bereit ist, die Distanz zur Schulwirklichkeit abzubauen und die nachstehend erläuterten Prinzipien mitzutragen: Hochschullehrer und Lehrer begegnen sich in der Lehrerfortbildung als voneinander und miteinander Lernende. Die Hinwendung der Hochschule zu Lehrerfortbildung hat zugleich auch im Forschungsbereich zu erfolgen. Lehrerfortbildung vollzieht sich noch immer weitgehend unsystematisch und zufällig. Hier liegt vorzugsweise die Aufgabe der Hochschule, Theorien und Modelle zur Realisierung systematischer Lehrerfortbildung bereitzustellen. Die Theoriebildung der Lehrerfortbildung befindet sich noch in den Anfängen und ist über vereinzelte Beiträge zu spezifischen Fragestellungen kaum hinausgekommen. Sowohl hinsichtlich des Verhältnisses von Hochschule und Lehrerfortbildungspraxis als auch bezüglich einer Theorie der Lehrerfortbildung gilt es, erhebliche Defizite aufzuarbeiten.

2. Die Praxis der Lehrerfortbildung ist durch eine fast unüberschaubare Vielfalt der Organisationsformen gekennzeichnet. Während früher Lehrerfortbildung überwiegend von der Lehrerschaft, d. h. den Lehrerverbänden, getragen wurde, ist heute Lehrerfortbildung weitgehend staatlich organisiert. Die staatliche institutionalisierte Lehrerfortbildung wurde in den letzten Jahren in allen Bundesländern ausgebaut. Dabei wurde der zentralen Lehrerfortbildung und der Einrichtung bzw. Weiterentwicklung entsprechender Landesinstitute der Vorrang gegeben.

Regionale Lehrerfortbildung als eigenständige Organisationsform mit bestimmten, sie gegenüber der zentralen Lehrerfortbildung unterscheidenden Aufgaben wurde nur vereinzelt aufgebaut.

Ausgehend von der Modellkonzeption Regionales Pädagogisches Zentrum wurden in den drei Bundesländern Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz Regionale Pädagogische Zentren (RPZ Aurich und RPZ Bad Kreuznach) bzw. regionale Außenstellen (Hessen) eingerichtet. Nach Abschluß der Modellphase wurde das RPZ Aurich geschlossen. Das RPZ Bad Kreuznach und die hessischen regionalen Außenstellen arbeiten weiter als Landeseinrichtungen. Während das RPZ Bad Kreuznach um regionale Außenstellen (Modellversuch Regionale Verbundsysteme) erweitert wurde und als eigenständige Einrichtung neben dem Staatlichen Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und den beiden kirchlichen Fortbildungsinstituten in Rheinland-Pfalz besteht, sind in Hessen die regionalen Außenstellen dem Hessischen Institut für Lehrerfortbildung angegliedert. Diese beiden Formen regionaler Lehrerfortbildung unterscheiden sich in ihrer Konzeption, Organisation und Arbeitsweise wesentlich von gegenwärtigen Regionalisierungsversuchen im Bereich der zentralen Lehrerfortbildung.

Angesichts knapperer finanzieller Mittel drohen sinnvolle Ansätze der zentralen und regionalen Lehrerfortbildung beschnitten zu werden. Regionalisierungsformen wie Mentorenmodell, Einbindung der Studienseminare, schulinterne Fortbildung, organisiert durch Landesinstitute, werden bevorzugt, da sie scheinbar kostengünstiger als zentrale Fortbildungsveranstaltungen und Regionale Pädagogische Zentren sind.

Die wesentliche Frage nach der Wirksamkeit von Lehrerfortbildung bleibt unbeantwortet. Regionalisierung i. S. einer Verlagerung bisher zentral durchgeführter Lehrerfortbildung in Schulumgebung bedingt noch keine wirksame Lehrerfortbildung, die dem Lehrer zur Überprüfung und Verbesserung seines pädagogischen Handelns und zur Erweiterung seiner beruflichen Qualifikation dient.

3. Regionale und zentrale Lehrerfortbildung unterscheiden sich in ihrer Funktion und sind im Interesse einer systematisch angelegten Lehrerfortbildung in einem Verbundsystem aufeinander zu beziehen. Die Funktion zentraler Fortbildungseinrichtungen betrifft überwiegend mittelbare Lehrerfortbildung (Fortbildungsforschung, Fortbildungsplanung und Koordination, Mitarbeiterfortbildung, spezifische Fortbildungsmaßnahmen). Bei regionalen Einrichtungen handelt es sich um unmittelbare Lehrerfortbildung, die sich direkt und unmittelbar auf die Veränderung des Unterrichtsgeschehens beziehen läßt. Sie ist dem Leitgedanken teilnehmerzentrierter Fortbildung verpflichtet. Die Lehrerfortbildung darf sich jedoch nicht einseitig in unterrichtlichen Problemen von Fortbildungsteilnehmern verlieren, sondern hat den wechselseitigen Bezug zwischen Unterrichtspraxis und Wissenschaft herzustellen.

Die auf Kooperation zwischen den Beteiligten hin angelegte, regional strukturierte Lehrerfortbildung hat drei Organisationsprinzipien zu realisieren:

- Schulumgebung: Organisation und Betreuung von Fortbildungsaktivitäten in Schulumgebung durch hauptamtliche Lehrerfortbildner,
- Autonomie: Zunehmende Selbstorganisation der Fortbildungsarbeit in sich kontinuierlich treffenden Lehrerarbeitsgruppen,
- Kooperation: Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern, Lehrern und Fortbildnern.

Dadurch hebt sich diese Form der regionalen Lehrerfortbildung von dem auf regionaler Ebene meist praktizierten Multiplikatoren- oder Mentorensystem ab, das keine hauptamtlichen Fortbildner einsetzt, Lehrern nur geringe Mitwirkungsmöglichkeiten gibt und in der Regel auf direkte Begegnung zwischen Wissenschaftlern und Lehrern verzichtet. Modellcharakter für die regionale Lehrerfortbildung kommt dem Regionalen Pädagogischen Zentrum zu.

4. Die strukturellen Veränderungen im Lehrerberuf infolge Lehrerarbeitslosigkeit, Teilzeitarbeit und Beurlaubung werden in den kommenden Jahren weiter voranschreiten:

- Die überwiegende Zahl der Lehrer wird nach Abschluß des Vorbereitungsdienstes nicht in den Schuldienst übernommen werden. Die Schaffung zusätzlicher Stellen durch Ausweitung des Teilzeitangebotes, befristete Arbeitsverträge u. ä. führt nur zu geringen Entlastungen.

Staatliche Lehrerfortbildung enthält jedoch keine Angebote für arbeitslose Lehrer:

- Rechtlich gesichert ist nur die Teilnahme im Schuldienst stehender Lehrer.
- Die Veranstaltungen staatlicher Lehrerfortbildung reichen bereits jetzt nicht aus, um alle im Dienst stehenden Lehrer zu erreichen.
- Lehrerfortbildung ist berufsbegleitend orientiert. Bei nicht im Schuldienst Tätigen fehlt der Berufsbezug. Die Öffnung der Lehrerfortbildung für arbeitslose Lehrer könnte zwar punktuell einer Deprofessionalisierung entgegenwirken, birgt aber zugleich die Gefahr, daß sich die oft unumgängliche berufliche Umorientierung zu Lasten der Betroffenen hinauszögert.

Unter diesen Aspekten ist nicht Lehrerfortbildung, sondern Weiterbildung i.S. der Qualifizierung für pädagogische Tätigkeiten außerhalb des Arbeitsfeldes Schule anzustreben.

- Die Zusammensetzung der Lehrerkollegien wird sich in Zukunft kaum verändern (nur vereinzelte Einstellungen junger Lehrer und Ausscheiden von Kollegen aus Altersgründen).
Im Hinblick auf die konstante Zusammensetzung der Lehrerkollegien sieht sich Lehrerfortbildung vor das Problem gestellt, eine Ersatzfunktion für den reduzierten Austausch zwischen Berufserfahrung und wissenschaftlicher Innovation zu übernehmen.
- Die Zahl der Lehrer mit Teilzeitstellen nimmt zu: „Gezwungenermaßen“ für Lehrer, denen nur noch Teilzeitverträge angeboten werden (arbeitsmarktpolitischer Aspekt), „freiwillig“ für Lehrer, die aus familiären Gründen eine berufliche Entlastung anstreben (familienpolitischer Aspekt).
Die Fortbildungsbedürfnisse und -interessen teilzeitbeschäftigter Berufsanfänger und in Teilzeittätigkeit übergewechselter Lehrer sind unterschiedlich: einerseits Verbesserung der Handlungskompetenz, andererseits berufliche Entlastung.
- Beurlaubung von Lehrern bis zu 6 Jahren (zukünftig bis zu 9 Jahren) bedeutet Deprofessionalisierung. Die Berufsrückkehr ist für den Einzelnen mit erheblichen Schwierigkeiten (fachlich, sozial) verbunden, die nicht nur individuell zu lösen sind.

Das bestehende Fortbildungsangebot bietet in der Regel keine Wiedereingliederungshilfen. Das Regionale Pädagogische Zentrum Bad Kreuznach plant gegenwärtig gemeinsam mit beurlaubten Lehrerinnen ein entsprechendes Fortbildungsangebot. Fortbildung darf nicht auf den Punkt der Berufsrückkehr konzentriert sein, sondern muß auch Kontakt halten zum Beruf und berufsbegleitende Wiedereingliederungshilfen (fachliche und soziale Qualifizierung) umfassen.

Anschrift des Autors:

Dr. habil. Maria Böhmer, Lion-Feuchtwanger Str. 33, 6500 Mainz-Hechtsheim

Kooperative Lehrerfort- und -weiterbildung im Verbund von Schule und Hochschule: Regionales Pädagogisches Zentrum als gemeinwesenorientiertes Kommunikationsmodell

Diskussionsthesen¹:

1. Curriculare und institutionelle Veränderungen in der Lehrerausbildung haben – infolge bürokratischer Interventionen und radikaler „Wende“ auf dem staatlich gesteuerten Arbeitsmarkt Schule – seit den Reformbemühungen in den 60er und 70er Jahren zu einer erneuten „Distanzierung“ der Lehramtsstudiengänge vom Handlungszusammenhang in den pädagogischen Tätigkeitsfeldern geführt. Der dadurch bewirkte, mit der Auflösung Pädagogischer Hochschulen noch verstärkte radikale Abbau berufspraktischer und fachdidaktischer Studienanteile erscheint mir hierfür symptomatisch.

Diese Tendenz zur Deprofessionalisierung der Lehramtsstudiengänge – verstanden als Entgegnung zum Reformkonzept einer wissenschaftlichen Berufsausbildung – führt folgerichtig zu einer gut begründeten Forderung nach obligatorischer Fort- und Weiterbildung von Lehrern, um ihnen eine eigenverantwortliche, handlungs- und gesellschaftsorientierte Berufstätigkeit mit dem Anspruch professioneller Kompetenz zu ermöglichen.

Die pädagogische Ausbildung im Referendariat kann man, da sie in der Regel nicht in curricularem Zusammenhang mit dem Lehramtsstudium steht, auch als Einstiegsphase in eine die Lebensarbeitszeit von Lehrern ständig begleitende Lehrerfort- und -weiterbildung (LFWB) ansehen, zumal sie in erheblichem Maße allgemein- und fachdidaktische Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln hat, die im Hochschulstudium in zunehmendem Maße wegen Einschränkung dieser Bereiche zugunsten der fachwissenschaftlichen Studien zu kurz kommen.

2. Die für viele Jahre in Aussicht gestellte Nichteinstellung ausgebildeter Lehrer führt ohne Zweifel zu einem dequalifizierenden Sozialisationsprozeß, den diese zunächst berufsfremd beschäftigten Lehrer erst nach eventueller Einstellung in den Schuldienst mit entsprechender Förderung durch LFWB wahrnehmen und korrigieren könnten. Die LFWB hat demnach als weitere Funktion die einer Wiedereinstiegsphase im Sinne eines „training on the job“ zu erfüllen, nicht nur für die Wiederaneignung der Unterrichtskompetenz, sondern auch für die differenzierten Bereiche der pädagogischen und der sozialen Kompetenz von Lehrern.

3. Für die Entwicklung eines regionalen Fort- und Weiterbildungskonzepts sprechen neben diesen allgemeinen Begründungen noch einige spezifische:

– Im Rahmen des für Nordrhein-Westfalen ebenso wie für viele andere Bundesländer geltenden Regionalisierungsprinzips für berufsqualifizierende Ausbildungs- und Studien-

1. Diskussionsthesen nach Texten aus: M. BAYER: Regionale Kooperation zwischen Hochschule und Schule im Rahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung. In: W.-D. WEBLER (Hrsg.): Hochschule und Region – Wechselwirkungen. Weinheim und Basel 1984, S. 299–310.

gänge müssen im tertiären Bildungssektor auch regionale Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen durchgeführt werden, die notwendigerweise einer Feinabstimmung ihrer Curricula zwischen den im regionalen Einzugsbereich tätigen Lehrern und dort bestehenden Bildungs- und Beschäftigungseinrichtungen bedürfen. Diesem Regionalisierungsprinzip kommt gerade in der LFWB eine hohe Bedeutung zu, da schulische Lern- und Sozialisationsprozesse weitgehend lernortgebunden sind und durch regional orientierte Lehrer initiiert, gestaltet und evaluiert werden.

Zentral organisierte LFWB-Maßnahmen werden dagegen in zunehmendem Maße als weniger effektiv eingeschätzt: Aus der Sicht motivierter Lehrer verlaufen die in der Regel langfristig vorausgeplanten Lehrerfortbildungsmaßnahmen auf überregionaler Ebene oftmals nach einem Organisationsschema, das zwar den materiellen Planungs- und Kalkulationsvorgaben genügt, aber den subjektiven Problemlagen wie schulischen Notwendigkeiten vor Ort nur ungenügend Rechnung tragen kann: Diese sind bei zentraler Planung nur unzureichend bekannt und unterliegen zudem einem raschen Wandel. „Regionale Lehrerfortbildung – endlich fortführen!“ ist daher zu einer grundsätzlichen Forderung geworden, die von zahlreichen Pädagogen auf den verschiedenen Ebenen pädagogischer Praxis erhoben wird. Diesen kritischen Mahnern geht es darum, konkrete Unterrichtserfahrungen, die wissenschaftliche Reflexion von Berufspraxis und die angestrebte solidarische Hilfe zu thematisieren.

– Um die bisher in einer Region unverbunden nebeneinander ablaufenden institutionalisierten Lehr-/Lernprozesse sinnvoll aufeinander zu beziehen – sicher zum Nutzen aller daran Beteiligten –, erscheinen mir im Bereich der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung die inhaltliche Koordination und die Herstellung eines gemeinsam konzipierten Veranstaltungsverbundes zwischen diesen Teilbereichen besonders wichtig. Ein solcher Verbund von LFWB-Maßnahmen könnte dem Lehrpersonal an Hochschulen und Schulen die Durchführung gesellschaftlich relevanter, d. h. den regionalen Bildungsansprüchen und den wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen zugleich entsprechender Lehr- und Lernprozesse ermöglichen.

4. Die Einbeziehung wissenschaftlicher Hochschulen in einen regionalen LFWB-Veranstaltungsverbund halte ich gerade in Zeiten notwendiger Einsparungen öffentlicher Mittel für geboten. Neben eigenen, an der wissenschaftlichen Forschung, Theorieentwicklung und Lehre orientierten Interessen müssen sich Universitäten nun unmittelbar solchen gesellschaftlichen Ansprüchen stellen, die sich auf Dauer aus ihrer wissenschaftlichen Qualifikationsfunktion ergeben, – mit dem Ziel, diese ihrer Klientel einmal vermittelten Qualifikationen ständig zu erhalten und sie bei entsprechender Nachfrage auch zu erweitern.

An wissenschaftlichen Hochschulen bzw. Universitäten ausgebildete Lehrer sind unter den Bedingungen raschen gesellschaftlichen Wandels, dem die sozialen Institutionen Hochschule und Schule in gleicher Weise unterliegen, ihrerseits dazu legitimiert, von den gleichen Hochschulen die weitere Vermittlung ständig fortschreitender wissenschaftlicher Erkenntnisse in differenzierter Form einzufordern. Zu derartigen qualifikationserhaltenden bzw. -erweiternden LFWB-Angeboten sind die Hochschulen aufgrund ihrer grundrechtlich gesicherten Autonomie und ihrer für grundständige Lehramtsstudiengänge ohnehin vorhandenen Forschungs- und Lehrkapazitäten auch in der Lage:

- Einer so verstandenen regionalen LFWB käme aus universitärer Sicht die besondere Aufgabe zu, mit Lehrern – und in ihrem Gefolge auch Schülern und Eltern – immer erneut nach wissenschaftlich begründbaren Lösungswegen für Probleme des Schulalltags als auch der ihn umgebenden Lebenswelten zu suchen;
- über objektive Begründungszusammenhänge für individuelles oder institutionelles Versagen aufzuklären und Krisensituationen in Schule und Elternhaus in gemeinsamer Anstrengung bewältigen zu helfen;
- Lehrer zur Reflexion von eigenen und fremden Erfahrungen im täglichen Umgang mit „signifikanten Anderen“ und zur Selbstreflexion zu befähigen und somit allmählich mit den jeweils Beteiligten

ein Repertoire von Lösungsstrategien und Handlungsperspektiven verfügbar zu machen, das ihnen hilft, sich ihre Selbstkonzepte und Handlungskompetenzen gemeinsam zu entwickeln.

5. Unter dieser Perspektive haben sich bisher Versuche im Rahmen der regionalen Lehrerfort- und -weiterbildung, – insbesondere, wenn sie in Regionalen Pädagogischen Zentren (RPZ) oder lokalen Lehrerarbeitskreisen, oft in Zusammenarbeit mit Gesamt- bzw. Bezirksseminaren und Hochschulen durchgeführt werden konnten – auch in anderen europäischen Ländern bewährt (z. B. in Großbritannien und den skandinavischen Ländern unter Einbeziehung von Gemeinwesenprojekten).

Zwei Organisationsformen haben sich bisher m. E. als besonders effizient erwiesen:

- entweder entstehen sie im Rahmen einer Institutionalisierung auf regionaler Ebene, u. a. durch schulnahe Fortbildungseinrichtungen mit zentral geförderter materieller und personeller Ausstattung (RPZ), die mit bestehenden Lehrerbildungsinstitutionen (Hochschulen, Gesamt-/Bezirksseminaren, etc.) verbunden und durch Kooperation mit diesen erheblich gefördert werden können;
- oder sie entwickeln sich in selbstorganisierter Form durch die Aktivitäten einer hierfür hoch motivierten Lehrerguppe, die vorhandene Räumlichkeiten in einer verkehrsgünstig gelegenen Schule, in einer kommunalen Einrichtung oder in angemieteten Räumen für ihre Fortbildungszwecke bzw. Gemeinwesenprojekte umgestaltet und mit geeigneten Mitarbeitern, Referenten oder Beratern der Region zusammenarbeitet.

6. Im erstgenannten Fall wird eine Strukturierung der Fort- und Weiterbildungsaktivitäten im Einvernehmen zwischen den kooperierenden Partnergruppen vorgenommen: von den beteiligten Lehrern benannte fachliche oder überfachliche Koordinatoren bzw. Referenten erarbeiten aufgrund aller ihnen bekannten Anregungen und Informationen aus der Lehrerschaft (gemeinsam mit Vertretern der kooperierenden Hochschule, des Gesamtseminars, externen Referenten) adressatenorientierte Programme, deren Themenstellungen sie von der Schulaufsicht genehmigen lassen und für deren Durchführung sie über entsprechende Sachmittel verfügen können.

Als Vorteil hat sich bei dieser Organisationsform erwiesen, daß die konkreten Probleme der jeweiligen Schulregion von den Betroffenen selbst artikuliert und – den Realisierungsmöglichkeiten entsprechend – von dem schulnahen Veranstaltungsteam direkt thematisiert werden können. Die Einbeziehung der regional zur Verfügung stehenden Fort- und Weiterbildungsbeauftragten von Hochschulen und anderen lokalen Bildungseinrichtungen bietet bei diesem Modell hinreichende Gewähr dafür, daß zwischen Nachfrage- und potentieller Angebotsseite ohne Einschaltung zentraler Steuerungsmechanismen ein optimaler Konsens über die Konkretisierung des Programms ausgehandelt werden kann. Entstehende Kosten für Literatur- und Materialbeschaffung, Vervielfältigungen, für Referenten/Fachberater etc. können hierbei unmittelbar veranschlagt und die vorhandenen Ressourcen in optimaler Weise – an den aktuellen subjektiven Interessen und den bestehenden normativen Rahmenbedingungen orientiert – genutzt werden.

7. Der bildungspolitische Stellenwert und der pragmatische Handlungskontext von LFWB lassen sich unter den gegenwärtigen institutionellen Bedingungen in der Bundesrepublik relativ eindeutig umreißen:

- Im bildungs- und schulpolitischen Kontext wird der regionalen LFWB zwar ein notwendiger, doch hinsichtlich materieller und personeller Ausstattung ein nachrangiger Stellenwert eingeräumt. Ein traditionelles Schwergewicht liegt auf der Vermittlung fachlicher Kenntnisse zur Qualifikationserhaltung, bestenfalls mit dem Ziel staatlicher Professionalisierung des Lehrers.
- Bemühungen um neue Unterrichtsformen und die Umsetzung von (Rahmen-)Richtlinien in die Praxis haben seit Anfang der siebziger Jahre zu einer Veränderung der Intentionen insbesondere für zentrale Fortbildungsmaßnahmen geführt:

- a) Übergeordnete Lernziele, die z. T. dem Paradigma der kritischen Erziehungswissenschaft entlehnt waren, sorgten für die teilweise Umwandlung von leiterzentrierten Referat-Diskussions-Seminaren in kooperative Veranstaltungsformen.
- b) Der angestrebte Funktions- und Rollenwechsel der Lehrer wurde zwar thematisiert und in Kompaktseminaren propagiert, aber auf Seiten der Rezipienten aufgrund andersartiger Schulerfahrungen oft als praktisch unerfüllbares Postulat angesehen.
- c) Innovative didaktische Konzepte degenerierten bei ihrer abstrakten Vermittlung im Rahmen einmalig stattfindender LFB meist zu dogmatischen „pädagogischen Rezeptologien“, ohne den somit didaktisch-methodisch verpflichteten Lehrern die für die Bewältigung ihrer komplexen Alltagsprobleme notwendigen Handlungs- und Entscheidungsspielräume zu öffnen.

Im institutionellen Kontext bleiben regionale, von Lehrern selbst initiierte und in Sequenzen organisierte LFWB-Projekte bisher die Ausnahme. Das belegen auch Berichte, die gerade die Einmaligkeit des jeweiligen Versuchs, in den seltensten Fällen aber die Übertragbarkeit seiner Ergebnisse und Strukturen dokumentieren.

– Die von zentralen Landesinstituten oder auf Bezirksebene geplanten Maßnahmen entbehren nicht einer gewissen Zufälligkeit oder – von den Lehrern aus gesehen – auch einer Indifferenz der Themenstellungen. An der Themenauswahl sind auch selten unabhängige Lehrergruppen beteiligt; die Festlegung erfolgt in der Regel durch die zuständigen Referenten, die in einigen Fällen auch Kommissionen auf Ministerialebene für die Programmplanung bilden.

– Im Kontext von Arbeits- und Teilnahmebedingungen läßt sich aufgrund der Freiwilligkeit und der Zustimmungspflicht durch die Schulleitungen in allen Bundesländern feststellen, daß die nicht vorhersehbaren Rekrutierungsmöglichkeiten für zentrale Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in der Regel den Verzicht auf kontinuierliche Zusammenarbeit von Lehrergruppen über längere Zeiträume hinweg bedeuten; gerade dieses Prinzip wäre aber eine notwendige Voraussetzung für intendierte Einstellungs- und Verhaltensänderungen vor Ort. Der Organisationsrahmen traditioneller LFWB sieht auf zentraler Ebene in der Regel Wochenseminare in staatlich geleiteten Instituten vor, deren Lernorganisation und Verlauf von vorgegebenen Programmen und leiterzentriertem Arbeitsstil geprägt werden.

– Dagegen wird auf regionaler Ebene in zunehmendem Maße versucht – nicht zuletzt durch erfolgreiche Versuche wie die von Regionalen Pädagogischen Zentren (den RPZ in Aurich und Bad Kreuznach) – zwei- bis dreitägige Kurse für Fachlehrerteams bzw. gesamte Kollegien von einzelnen Schulen mit regelmäßiger Wiederholung durchzuführen, die in vielen Fällen schon konstante Arbeitsgruppen mit gemeinsamen Fortbildungszielen und selbstbestimmten Problemstellungen über längere Zeiträume hinweg initiiert haben.

8. Obwohl bereits Ansätze zur Wahrnehmung sozialpädagogischer Aufgaben von Lehrerarbeitskreisen im RPZ entwickelt wurden, die zur Förderung dieser Unterrichtsdimension in möglichst vielen Fächern und zur Bereicherung des Schullebens beitragen sollten², ist es bisher kaum zu einer institutionellen Öffnung der Schule für außerschulische, lebensweltbezogene Problemstellungen im Gemeinwesen gekommen. Die praktische und theoretische Auseinandersetzung mit der soziokulturellen und -ökonomischen Schulumwelt erscheint mir als eine in der Fort- und Weiterbildung von Lehrern zu Unrecht vernachlässigte Aufgabe, der in Zeiten strukturell bedingter Massenarbeitslosigkeit – von der inzwischen auch die abgehenden Schüler aller Schulformen generell betroffen sind – eine

2. Vgl. D. BERG/C. PETRY/J. RASCHERT: Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung, Schulberatung. Evaluationsbericht des Regionalen Pädagogischen Zentrums in Aurich. Stuttgart 1980, S. 79 ff.

hohe Priorität zuerkannt werden müßte. Ein „radikal neues Konzept ...“ hat der engagierte britische Schulpädagoge CYRIL POSTER für die pädagogische Zusammenarbeit von Lehrern, Schülern und Eltern im Gemeinwesen gefordert³, um die Schule zu einem offenen Markt für schöpferisches Lernen und teilnehmendes Handeln aller Beteiligten werden zu lassen.

– Dieses Konzept hätte auch die regionale LFWB dringend nötig, um in dafür geeigneten Einrichtungen, nach einem weiterentwickelten Modell des RPZ, Selbsthilfe und wissenschaftliche Kommunikation zur lebenslangen Weiterbildung effektiv verbinden zu können.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Manfred Bayer, Elsässer Str. 26, 4800 Bielefeld 1

3. C. POSTER: „A Radical Concept ...“ – Community Education in Great Britain. In: Community Education in International Perspective, ed. by T.-L. BERNARD, (Melbourne) 1979, S. 81–89.

Fortbildung: Alphabetisierung beschäftigter Lehrer, Trost für arbeitslose Lehramtsabsolventen?

Kurzreferat und Thesen

Im Zusammenhang mit Lehrerfortbildung von „Alphabetisierung“ zu sprechen, bedarf einiger Erklärungen.

Die UNESCO hat den Begriff des „funktionalen Analphabetismus ... auf Personen angewendet, denen das Wissen und die Fähigkeit fehlt, gleichberechtigt an den gesellschaftlichen Aktivitäten ihres Kulturkreises teilzunehmen“ (MITTER 1983, S. 6). Damit wird Alphabetisierung in einen sehr weiten, inhaltlich überprüfbaren Zusammenhang gestellt. Selbstverständlich gehören Lehrer, bezogen auf die Funktionen des verstehenden Lesens und gestaltenden Schreibens, nicht zur Gruppe der funktionalen Analphabeten. Bei näherer Betrachtung macht jedoch die UNESCO-Definition deutlich, daß Alphabetisierung heute in den fortgeschrittenen Industrienationen auch noch weitere Felder umfassen muß.

Unbestritten ist inzwischen, daß beinahe alle Arbeitsbereiche (sofern noch genügend Arbeit vorhanden ist) früher oder später mit elektronischer Datenverarbeitung in Verbindung stehen. Wenn nicht am Arbeitsplatz direkt, so werden wir im Umgang mit Behörden, Firmen etc. mit dem Computer konfrontiert. Die notwendige inhaltliche Anforderung an die Schule heißt darum auch, sie solle Verständnis für Nutzen und Gefahren der EDV, Grundkenntnisse in Datenverarbeitung und Programmiersprachen vermitteln und dem Schüler Gelegenheit zu praktischen Erfahrungen mit (Mikro-)Computern geben. Im englischen Sprachraum hat sich dafür der Begriff „computer-literacy“ durchgesetzt, der am ehesten mit „Computer-Alphabetisierung“ zu übersetzen ist. In diesem Bereich sind aber bisher nur wenige Lehrer selbst Analphabeten. Die große Mehrheit (über 35 Jahre alt) ist entweder von Abscheu gegenüber der raschen Verbreitung oder von Unkenntnis und Berührungängsten gegenüber diesen Maschinen gekennzeichnet.

Weit schwieriger ist die gesellschaftliche Anerkennung eines weiteren Alphabetisierungsschrittes in Richtung auf die gleichberechtigte und aktive Teilnahme an den vielgenutzten Kulturträgern der Unterhaltungsmedien, speziell dem Fernsehen. Eine rasche Ausweitung des Fernsehangebotes, mit der nachgewiesenen Folge eines noch stärkeren Anstieges der vor dem Fernsehschirm verbrachten Zeit von Kindern und Jugendlichen, ist durch Verkabelung und Satelliten eingeleitet worden. Möglichkeiten, die Faszinationswirkung von Ton und bewegtem Bild durch Vermittlung und Erprobung ihrer Sprache und Techniken zu durchbrechen, sind von der „Medienpädagogik“ seit langem angeboten worden. Von diesen Möglichkeiten machen allerdings auch nur sehr wenige Lehrer Gebrauch. Die Vermittlung der „totalen Sprache“ (abgeleitet von der französischen Praxis der „langage total“) als Gesamtheit der mündlichen, schriftlichen, tonalen, bildlichen und filmischen Sprache scheitert ebenfalls an Unkenntnis und Berührungängsten der Lehrer. Auch auf dem Gebiet der audiovisuellen Medien sind Lehrer in der überwiegenden Mehrheit Analphabeten.

These 1:

Will Lehrerfortbildung den beschäftigten Lehrern zu Fortschritten in ihrer eigenen, notwendigen Weiter-Alphabetisierung verhelfen, müssen diese Felder als prioritär anerkannt werden. Wegen der bestehenden Berührungängste der Lehrer und ihrer Ferne zu den neuen Kenntnissen und Fertigkeiten sind in diesen Feldern längerfristig angelegte, kontinuierliche und lokale/regionale Fortbildungsangebote erforderlich.

These 2:

Lehrerfortbildung ist in ihrer gegenwärtig vorherrschenden inhaltlichen Orientierung (traditionelle Lehrplaninterpretation) und methodischen Gestaltung (Lehrgangsdidaktik der Wochenkurse) kein zureichender Ort für die Qualifikationserhaltung arbeitsloser Lehrer. Ihre Einbindung in diese Fortbildung ist im Hinblick auf das Ziel, sie für die Zeit des kommenden Lehrermangels verfügbar zu halten, nicht zweckmäßig. Aufgrund der allgemeinen Nicht-Einstellung von Lehrern kann die Schule über Veränderungen in der Lehrerausbildung nicht mehr auf neue Qualifikationen rechnen.

These 3:

Arbeitsloseninitiativen können zur herkömmlichen Lehrerfortbildung eine wichtige Ergänzung darstellen. Durch die längerfristige Zusammenarbeit von arbeitslosen und beschäftigten Lehrern lassen sich neue Medien und EDV auch in die Schule vermitteln. Arbeitslose Lehrer, in diesen Bereichen selbst qualifiziert, können so zur weiteren Alphabetisierung ihrer beschäftigten Klientel beitragen.

Da, wo staatliche Lehrerfortbildung (betrieben von nachgeordneten Behörden des Kultusministeriums) einer sehr engen inhaltlichen und methodischen Ausrichtung unterliegt, verliert sie hinsichtlich der tatsächlich wichtigen Aufgaben rasch an Attraktivität für die beschäftigten Lehrer. In einigen Fällen haben sich arbeitslose Lehrer zu Initiativen (ALIn) zusammengeschlossen und bieten auf freiwilliger Basis längerfristig angelegte, bezahlte Kurse mit neuen Themen an. Diese Veranstaltungen werden von beschäftigten Lehrern genutzt; ihre Kursgebühren sind auch als „Solidaritätsbeiträge“ gemeint. Wenn man solche attraktiven Angebote mit lokaler oder regionaler staatlicher Lehrerfortbildung verbindet, lassen sich tendenziell einige „Posten“ für arbeitslose Lehrer finden. Voraussetzung dafür ist aber, daß sie inhaltlich und methodisch die bestehenden Lücken erkennen und durch hohe eigene, andersartige Qualifikationen füllen können. Solche Qualifikationen sollten sich im Hinblick auf die oben skizzierten Felder auf EDV und Medien beziehen. Damit besteht eine Möglichkeit, die Schwächen des gegenwärtigen allgemeinbildenden Schulsystems tendenziell zu verringern, die Attraktivität für die Schüler wieder etwas zu erhöhen und ihnen neue, notwendige Qualifikationen zu vermitteln.

Anschrift des Autors:

Dipl. Päd. Peter Döbrich, Hermannstraße, 6000 Frankfurt a.M.

Selbsthilfe-Projekte arbeitsloser Lehrer für die Lehr- und Pädagogen-Fortbildung

Vorbemerkung

Die Problemstellungen dieses Symposiums rufen höchst unterschiedliche Wahrnehmungs- und Interessenperspektiven – und auch versteckte Entwicklungspotentiale – auf den Plan, deren wir uns in den Diskussionen (auch als selbst interessierte Problem-Träger wie Problem-Löser) bewußt bleiben sollten.

Besonders die folgenden Gruppen und Instanzen sind hier angesprochen:

1. die in der Lehreraus- und -fortbildung tätigen Hochschullehrer und Wissenschaftler und die in den „Weiterbildungsmarkt“ drängenden Hochschulen,
2. die im Schulbereich als Lehrerfortbildner tätigen beamteten Pädagogen (Beratungslehrer, Schulräte, Dozenten von zentralen und regionalen Fortbildungseinrichtungen des Staates),
3. selbständige, freiberufliche Pädagogen, Psychologen, Therapeuten, Künstler und freie Bildungs- und Kultureinrichtungen als Anbieter von Fortbildung für Lehrer auf dem freien Markt,
4. die Trägerverbände und Institutionen der öffentlichen Weiterbildung/Erwachsenenbildung,
5. mit politischen oder gegenkulturellen Zielen auftretende Alternativprojekte und Initiativen im Bildungs- und Kulturbereich,
6. die am Bildungs- und Medienmarkt engagierten Industrie- und Wirtschaftsgruppen,
7. die staatliche Bildungspolitik und -verwaltung,
8. die wissenschafts- und professionsexterne, interessierte Öffentlichkeit der Kommunen, lokaler Gruppen und Institutionen,
9. die gewerkschaftlichen und anderen Lehrer-Organisationen als Anbieter interner Weiterqualifizierung und Bildungsarbeit als Interessenvertretungen zur Fortbildungspolitik,
10. Initiativgruppen von arbeitslosen Lehrern
11. und schließlich die Eltern und Schüler und ihre Vertretungen.

Zielsetzung der im folgenden skizzierten spezifischen Ansätze und Beispiele von Lehrerfortbildung ist die Sondierung und Erprobung von Kooperationsformen zwischen

- a) Selbsthilfe-Initiativen arbeitsloser Lehrer, nicht fest angestellter Pädagogen, Psychologen, Soziologen,
- b) freien Bildungs- und Kulturgruppen und -einrichtungen,
- c) Studien- und Forschungsprojekten von Hochschullehrern und Studenten,
- d) Institutionen und Trägern von Erwachsenenbildung und
- e) Schüler-, Jugend- und Elterngruppen

im Rahmen von pädagogischen und kulturell-kreativen bzw. „aktivierenden“ Bildungsprogrammen sowie als Teilbereich von gesellschaftspolitisch orientierten Programmen eines „zweiten Arbeitsmarktes“ für längerfristig Arbeitslose (BOLLE/GROTTIAN 1983).

Das „Fortbildungsprojekt szenisches Spiel“ in Oldenburg (FORTBILDUNGSPROJEKT 1984) ist ein instruktives Beispiel für solche sich entwickelnden Kooperationsmöglichkeiten: hier haben sich fünfzehn arbeitslose Lehrer und Diplom-Pädagogen mit einem Hochschullehrer (I. SCHELLER, Fachbereich Kommunikation/Ästhetik der Universität Oldenburg) zu einem selbstorganisierten Arbeitsbereich zusammengeschlossen, aus dem heraus in

unterschiedlichen formellen Veranstaltungs-, Träger- und Finanzierungsformen die Mitarbeiter in kleinen Teams Bildungsangebote entwickeln und durchführen; schwerpunktmäßig dienen sie der schulinternen Lehrerfortbildung (jeweils mit Kollegien einzelner Schulen), aber auch den Mitarbeitern in bestimmten Einrichtungen oder lokalen Tätigkeitsbereichen der Erwachsenenbildung, der Sozial- und Freizeit-Pädagogik oder Behindertenpädagogik sowie als Angebote, zusammen mit Lehrern oder Sozialpädagogen direkt mit Schülern bzw. Jugendlichen szenische Spielprojekte und Theater-Projekte zu erarbeiten. Diese Angebote werden mitgetragen und unterstützt von lokalen Trägern der Erwachsenenbildung (Volkshochschulen, Evangelische Erwachsenenbildung), Einrichtungen der Universität (Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung, Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Fernstudienzentrum) sowie Lehrergruppen der GEW.

Das Projekt ist hervorgegangen aus einem seit drei bis vier Jahren existierenden Ausbildungs- und Aktionsforschungs-Schwerpunkt im Rahmen der Einphasigen Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg unter Beteiligung von zahlreichen Kontaktlehrern (SCHELLER 1982, 1984; NITSCH 1982). Innerhalb des Projekts werden Dokumentations-, Publikations- und Begleitforschungsprozesse sowie vor allem intensive Trainings- und Supervisions-Prozesse gestaltet. Dennoch bleibt diese Projektarbeit für die arbeitslosen Kolleginnen und Kollegen zunächst weiterhin nur eine recht begrenzte finanzielle Nebeneinnahme.

Welche Funktionen und Erwartungen können solche Selbsthilfe-Projekte von nicht eingestellten Lehrern und Pädagogen mit Zusatzqualifikation in der Lehrerfortbildung und evtl. im Schulleben erfüllen?

- Ihre speziellen sozialpädagogischen, unterrichtsmethodischen, künstlerischen oder pädagogisch-psychologischen Qualifikationen bieten teilweise einen Ersatz für den ohne Einstellung jüngerer Kollegen zurückgehenden Transfer neuer wissenschaftlicher und pädagogisch-praktischer Impulse und Innovationen aus der Ausbildung in die Schulpraxis.
- Ihre teils gewollte, teils unfreiwillige Orientierung an Ideen und Formen relativer Entschulung, Entakademisierung, Entprofessionalisierung von Lern- und Bildungsprozessen könnte eine einseitige Abhängigkeit der Fortbildungsarbeit von vollberuflich-spezialisierten Experten in Sozial- und Gruppen-Therapie, Unterrichtstechnologie, pädagogischer Psychologie vermeiden und eher Selbsthilfe-Potentiale unter Lehrern für die schulinterne Lehrerfortbildung reaktivieren.
- Ihre weniger institutionell-bürokratisch geprägte, relativ unabhängige Position und Haltung gegenüber Lehrern, Schulleitern, Schulaufsicht und Schülern macht sie zu einer interessanten, nicht festgelegten Bezugsgruppe, evtl. auch zu einer „intermediären“ Kontaktgruppe zu freien und alternativen Bildungs-, Kultur- und Sozial-Projekten und -initiativen im lokalen Einzugsbereich der Schulen.

Welche Vorteile und Chancen ergeben sich für die beteiligten arbeitslosen Lehrer und Pädagogen?

- Sie können ihr Interesse, wenigstens teilzeitlich pädagogisch und kulturell-kreativ zu arbeiten, mit ihrer inzwischen gewachsenen fachwissenschafts- und schulkritischen Orientierung verknüpfen und sich mit einem überwiegend von ihnen mitbestimmten, neuartigen theoretisch-praktischen Arbeitsschwerpunkt indentifizieren.
- Sie können sich damit für evtl. doch noch sich bietende Tätigkeiten in der Weiterbildung, Jugendarbeit, betrieblichen Ausbildung, Sozialpädagogik-Einrichtungen, Fachschulen oder aber in evtl. zu stabilisierenden alternativ-pädagogischen und -kulturellen Einrichtungen konkreter weiterqualifizieren und vorbereiten, statt nur kurz befristete und sie isolierende Aushilfe-Funktionen im staatlichen Schulsystem oder in fremdbestimmten

ABM-Programmen zugewiesen zu bekommen oder sich individuell an festgelegten Weiterbildungs-Studiengängen zu beteiligen.

Welche bildungs- und gesellschaftspolitischen Perspektiven werden dadurch gestärkt und konkretisiert?

– Formen gemischter Finanzierung aus dezentral verwalteten öffentlichen Mitteln (über Hochschulen, Weiterbildungsträger, Gemeinden), ABM-Mitteln, Gewerkschaftsmitteln, privaten Spenden und Förderer-Netzwerken, Stiftungen und schließlich Teilnehmergebühren und Verkaufserlösen können entwickelt und genutzt werden, um relativ autonome Programme pädagogischer Fortbildung in Verbindung mit schulnahen Angeboten der Jugendarbeit und Freizeitpädagogik abzusichern, die gegen eine einseitig verschulte und bürokratisierte Bildungsarbeit Kontraste und Alternativen setzen – und dies nicht in einem subkulturellen Ghetto, sondern in Kooperation zwischen daran interessierten Lehrern, Elternvertretern, Vertretern der Gemeinde, von Kirchen, Gewerkschaften und anderen lokalen Gruppen.

– Ziel sollte eine geregelte Kooperation auf gleichberechtigter, partnerschaftlicher Basis zwischen einzelnen Schulen und lokalen oder regionalen Projektgruppen und Einrichtungen freier Bildungs- und Kulturarbeit sein (u. U. auch durch Gründung eines neuen Träger-Vereins unter Einbeziehung von Vertretern der Gemeinde, von Kirchen, Gewerkschaften, Verbänden), wobei nicht nur schulbezogene Programme angeboten, sondern auch andere Schwerpunkte gebildet werden. Langfristig könnte auch über offizielle Regelungen verhandelt werden, die es ermöglichen, daß Mitarbeiter dieser freien Bildungs- und Kultureinrichtungen gegen Honorierung an zeitlich begrenzten Unterrichtsprogrammen (z. B. Projektunterricht in Epochenstrukturen) in den Schulen mitarbeiten, wobei dies für die beteiligten Lehrer zugleich eine Fortbildungsfunktion hätte.

– Solche schulnahen oder schul-orientierten freien Bildungs- und Kulturprojekte und -programme bilden zugleich ein für freie Schul-Gründungen unabdingbares und unschätzbares Potential an Erfahrungen und wecken Problembewußtsein für Grenzen und Widersprüche der Regelschulen und für die Chancen freier Schularbeit; sie ermöglichen Lehrern, Eltern, Schülern konkrete Einblicke und Vorerfahrungen in alternative pädagogische und kulturelle Praktiken; sie bilden ein noch nicht zu aufwendiges und nicht zu risikoreiches Übungsfeld für die zu erlernenden Organisations- und Verkehrsformen freier Einrichtungen und ihrer Finanzierungsprobleme.

– Es ist nicht von vornherein auszuschließen, daß längerfristig auch komplexe Kooperations- und Misch-Modelle der „Beschulung“ durch staatliche Regelschulen und Freie Schulen und nicht schulförmige freie Bildungs- und Kulturprojekte zugelassen werden (wie sie z. B. in einigen Staaten der USA existieren).

– Der Zusammenschluß von nicht eingestellten Lehrern, Pädagogen, Psychologen, Soziologen in freien Bildungs- und Kulturgruppen vermeidet ferner eine Isolierung der einzelnen Betroffenen, wie sie z. Z. bei der Vergabe befristeter Springer- oder Aushilfsstellen in den Schulen oder von ABM-Stellen erfolgt; er unterstützt die öffentlichkeitswirksame und politische Darstellung und konkrete Demonstration der Lage, Interessen, Ideen und Angebote der arbeitslosen oder marginal beschäftigten Kollegen.

Welches sind die problematischen subjektiven und gesellschaftlich-politischen Aspekte solcher Selbsthilfe-Fortbildungsprojekte?

Unter diesem Aspekt sehe ich

– die Gefahr der Überwälzung staatlicher Verantwortung und Finanzierungsverpflichtun-

gen auf sich selbst ausbeutende und überwiegend unbezahlte Arbeit leistende, nicht eingestellte Lehrer;

- die Gefahr der Verwässerung, Umfunktionierung und Zersplitterung alternativ-pädagogischer Modelle, Konzepte, Praxisformen durch ihren punktuellen, ergänzenden „Einsatz“ am Rande des Regelschulsystems, z. B. als kostenlose „Schulsozialarbeit“, als präventive Kontrolle „gefährdeter Jugendlicher“;

- Probleme bei der Abgrenzung dieser Selbsthilfeprogramme von Modellen kommerzieller und schulsystemkonformer Nachhilfe und Hausaufgabenhilfe zugunsten der Kinder zahlungskräftiger Eltern;

- die Alters-, Status- und Erfahrungs-Barrieren zwischen den in der Regel jüngeren, nicht eingestellten Lehrern und Pädagogen einerseits und den beamteten Lehrern (z. T. auch Eltern) andererseits;

- die Tendenz bei einem Teil der Schüler, die unkonventionell bzw. „alternativ“ orientierten, nicht eingestellten Lehrer/Pädagogen gegen ihre „angepaßten“ Lehrer auszuspielen;

- die Gefahr des Dilettantismus und der Überforderung, wenn die nicht eingestellten Lehrer/Pädagogen unzureichende Voraussetzungen und Kompetenzen aus ihrer Ausbildung oder zusätzlichen pädagogisch-kulturellen, handwerklichen und organisatorischen Praxis-Erfahrungen mitbringen;

- damit verbunden: die gezielte, intensive, pädagogisch-praktische und „kulturpraktische“ Ausbildung der nicht eingestellten Lehrer/Pädagogen für das skizzierte Tätigkeitsfeld kann von Lehrenden an Hochschulen oder Ausbildungsseminaren nur in Ausnahmefällen und vorübergehend geleistet werden; sie müßte künftig ebenfalls in Eigeninitiative in freien Bildungseinrichtungen, z. B. mit „normal“ bezahlten Ausbildern bzw. Trainern, erfolgen; jedoch sollten z. B. Hochschul-Fachbereiche versuchen, den Studierenden schon parallel zum Studium oder parallel zur zweiten Ausbildungsphase durch Lehrbeauftragte, „fachpraktische Lehrkräfte“ oder Forschungsaufträge eine solche pädagogische und kulturpraktische Zusatz- oder Parallel-Qualifikation zu ermöglichen. Dies käme auch wachsenden Lerninteressen bei einem Teil der Studentenschaft entgegen.

- Ein problematischer Aspekt ist ferner, daß für den größeren Teil der zunächst an solchen sozial nicht abgesicherten Selbsthilfe-Bildungsprojekten teilnehmenden arbeitslosen Absolventen sich daraus keine dauerhafte Beschäftigungsperspektive ergeben wird, so daß die Identifikation mit diesen Projekten sie davon abhalten könnte, gleichzeitig die Suche nach „realistischen“, zwar minderqualifizierten, aber doch finanziell besser abgesicherten Beschäftigungsverhältnissen fortzusetzen.

Welche spezifischen Inhalte und Fähigkeiten können in Selbsthilfe-Fortbildungsangeboten für staatlich beschäftigte Lehrer und Pädagogen gefördert werden?

- Ähnlich, wie es viele der Betroffenen individuell bereits tun, sollten diese freien Bildungsprojekte aus der Not ihrer „Freisetzung“ von bürokratischen Berufssystemen und ihrer Ambivalenz gegen solche Karrieren spezifische Tugenden entbürokratisierter und entakademisierter pädagogisch-kultureller Kreativität entwickeln und nicht etwa versuchen, mit angepaßt-konventionellen Inhalten und Methoden auf dem Lehrerfortbildungsmarkt aufzutreten: Die Chancen, dadurch eine feste Beschäftigung anzubahnen, sind zu gering und der Konkurrenzdruck anderer offizieller und professioneller Fortbildungsanbieter ist in diesem Feld zu groß.

- Von zwei Seiten muß jedoch dieser Impuls zur Orientierung an konsequent alternativen, anti-bürokratischen Lernformen Einschränkungen hinnehmen:

einerseits müssen die Lehrer, Schüler, Eltern, die in das staatliche Regelschulsystem alltäglich integriert sind, „dort abgeholt werden, wo sie – mit ihren alltäglichen Problemen – stehen“, d. h. sie brauchen auch immanente Überlebens- und Kompensationsstrategien, um sich in kleinen, selbst mitbestimmten Schritten von manchen angepaßten und repressiven Lern- und Interaktionsformen zu lösen; andererseits sind ja auch die arbeitslosen Lehrer nicht gerade in einer psycho-sozial so stabilen Lage, daß sie sich auf radikale und konfliktreiche, „kulturrevolutionäre“ Prozesse einlassen könnten; auch fehlen ihnen in der Regel die Sicherheit und Risikobereitschaft ermöglichenden Erfahrungen und Kompetenzen in alternativ-kulturellen Praxis-Prozessen.

– Dennoch ist es für die Attraktivität ihrer Angebote und für ihre Selbst-Motivierung sehr wichtig, daß sie sich zunächst auf *eine* neuartige und inspirierende zusätzliche Befähigung und Kreativitätsform konzentrieren.

Solche neuartigen Kreativitätsformen und Kompetenzen sollten besonders folgende *Merkmale* erfüllen:

- Sie sollten in begrenzten Fristen und z. T. in Selbsthilfe-Arbeitsgemeinschaften erlernbar und zu üben sein, ohne aufwendige Ausstattungen und teure Ausbilder/Experten beanspruchen zu müssen.
- Sie sollten aktuell bereits spürbare Defizite und strukturelle Lern-Grenzen des Regelschul- und Hochschulsystems, aber auch des konformistischen Alltagswissens offensiv aufgreifen und auf die Notwendigkeit nicht-bürokratischer, nicht-entfremdeter Lernsituationen und -einrichtungen verweisen.
- Sie sollten nicht eine Abhängigkeit der Lehrer, Eltern, Schüler von einem weiteren neuartigen, überprofessionalisierten Expertentum hervorrufen, sondern eine Befähigung zur kreativen Laien-Selbsthilfe und selbstbestimmten Gruppenbildung in der jeweiligen Lern- und Kreativitätsform bewirken, wobei es jedoch einer intensiven, kompetenten Starthilfe bedarf.
- Sie sollten soweit wie möglich an theoretische und praktische Erfahrungen und Kompetenzansätze anknüpfen, die die arbeitslosen Lehrer und Pädagogen in ihrem bisherigen Werdegang innerhalb und außerhalb ihrer offiziellen Ausbildung bereits erworben haben.
- Es sollte möglich sein, diese spezifischen Fähigkeiten für Übungszwecke auch in dem vertrauten Milieu der Hochschule mit studentischen Gruppen anzuwenden, um so als Leiter und Ausbildender Erfahrungen zu sammeln.
- Sie sollten mit verwandten, sich ergänzenden Fähigkeiten und Arbeitsformen innerhalb von Projektgruppen kombinierbar sein, so daß der einzelne aus einer vielseitig kompetenten größeren Gruppe Beratung, Hilfe und Sicherheit beziehen kann.

Welche z. T. schon länger praktizierten, sich neu bildenden Bildungs- und Kreativitätsformen erfüllen nun jeweils mehrere dieser Merkmale?

In einer sicherlich unvollständigen und in der Reihenfolge willkürlichen Liste lassen sich folgende nennen:

1. die kreative, erfahrungsbezogene *Arbeit mit neuen audio-visuellen Medien* (Film, Video, Multi-Media-Inszenierungen) für künstlerische, wissenschaftliche, politische, pädagogische Anwendungsfelder, in denen die totale Abhängigkeit von der konzentrierten Medien-Großindustrie bekämpft wird;
2. pädagogische, sozialtherapeutische, sozialwissenschaftliche, politische und kulturell-produktive *Arbeit mit szenischen Darstellungs- und Erkenntnisverfahren* (Soziodrama, pädagogisches Rollenspiel, Mitspieltheater, unsichtbares Theater u. a.), die vorhandene oder neu sich bildende Laien-Kulturaktivitäten reaktivieren und eine Abhängigkeit von Therapeuten, politischen Funktionären, Experten bzw. vom Medien- und Kultur-Konsum vermeiden helfen;
3. aktions- und experimental-pädagogische *Formen der Umwelterziehung und der ökologischen Sensibilisierung* (z. B. durch Versuchsfelder der „Sinnes-Schulung“, demonstrative Gestaltung von Biotopen als Ausgleichsflächen; Freizeit-Sport-Anlagen (KÜKELHAUS/ZUR LIPPE 1982)

4. komplexe Kunstfertigkeiten und *Gestaltungsformen freier bzw. alternativer Pädagogik* (Montessori, Waldorf, Freinet, Open education, antiautoritäre Erziehung, Anti-Pädagogik);
5. *interaktionspädagogische Praktiken und Erkenntnisformen der Körpererfahrung, Gesundheitserziehung, Selbst-Medikation, Aktivierung von Laienhilfe und Laienkompetenz* im Gesundheitsschutz und in der Rehabilitation;
6. *Geschichts- und Schreib-Werkstätten und historische Selbst-Forschungs-Gruppen* in lokalen, regionalen, beruflichen, generations- und geschlechtsspezifischen Gruppenzusammenhängen;
7. Kommunikationsnetze und „Werkstätten“ für „soziale Erfindungen“, *gewaltfreie soziale Verteidigung und Konfliktaustragung, Zukunftsforschung*;
8. Aufbau und Nutzung von *Übungsfirmen für genossenschaftliche Handels-, Produktions- und Dienstleistungsprozesse* (Modell „Ökotoxie“, Berlin);
9. Werkstätten, Labors und Kommunikationsnetze für „sanfte oder konviviale Technologien“, insbesondere für Länder der Dritten Welt und andere periphere sozioökonomische Regionen sowie für ökologische Agrikultur;
10. Schutzeinrichtungen und *Kommunikationsnetze gegen sozial-technologische und psychiatrisierende Erfassungs- und Gewaltmaßnahmen*.

Es wäre denkbar, daß sich einige Gruppen und Projekte, die derartige Arbeitsformen praktizieren, in einem Ort bzw. einem Stadtbezirk zu dem Zweck zusammenschließen, um den lokalen Schulen ein freies Bildungs-, Kultur- und Forschungs-Programm mit differenzierten Angeboten für Schüler, Lehrer, Eltern, Schulabgänger anzubieten und über die Nutzung von Räumen, Außenflächen, Ausstattungen, über Mitwirkung im Unterricht, über Personalkosten und Honorare mit den Schulbehörden und der Gemeinde in Verhandlungen einzutreten sowie um mit Unterstützung lokaler Schulen, kirchlicher Gruppen, von Gemeindevertretern etc. einen Träger-Verein zu gründen, in den freie und zweckgebundene Spenden, Darlehen, Zuschüsse fließen können.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfgang Nitsch, Drögenhasenweg 94, 2900 Oldenburg

Neue Aufgaben der Hochschulen unter den Bedingungen steigender Lehrerarbeitslosigkeit

Unter den Bedingungen steigender Arbeitslosigkeit von Hochschulabsolventen, insbesondere auch aus Lehramtsstudiengängen, sind die üblichen Regulationsmechanismen des Übergangs vom Studium in den Beruf außer Kraft gesetzt. U. a. verändert sich damit der „Ausstieg“ aus den Hochschulen. Zwischen institutionalisierter Wissenschaft und beruflicher Praxis bildet sich im „Schatten“ der Hochschule eine Art „Grauzone“ heraus, in die die Studierenden mit oder ohne Examen in unterschiedliche Formen quasi-beruflicher oder gesellschaftlicher Praxisbezüge eintreten und gleichzeitig noch Kontakt zum Leben in der Hochschule aufrechterhalten. Entgegen der Ex- und Hopp-Mentalität der Hochschultechnokraten, die nach wie vor auf Studienzeitverkürzung setzen und zum Teil in Verbindung damit gegen die Verfechter einer Eliteausbildung, die eine privilegierte Gruppe von Studierenden in postgraduierten Studiengängen enger an den Wissenschaftsbetrieb binden wollen (EXPERTENKOMMISSION 1984), sollten die Hochschulen ihr Augenmerk auf die Gestaltung dieses Übergangs für alle Hochschulabsolventen richten.

Natürlich kann die Beschäftigungskrise nicht durch Maßnahmen im Bildungssystem bewältigt werden. Priorität haben Veränderungen im Beschäftigungssystem selbst. Der Beitrag des Bildungssystems nimmt sich demgegenüber eher bescheiden aus. Gleichwohl kann das Bildungssystem dazu beitragen, durch geeignete Qualifikationsentwicklung Voraussetzungen für die Umverteilung von Arbeit zu schaffen; es beeinflußt die Persönlichkeitsentwicklung, die die gesellschaftliche Praxis der Absolventen prägt; schließlich absorbiert es unbeschäftigte Arbeitskraft. Es fragt sich, was darüber hinaus im Bildungssystem und durch das Bildungssystem getan werden kann, um den Einstieg in die gesellschaftliche Praxis im allgemeinen und in das Berufsleben insbesondere zu erleichtern.

Auf den ersten Blick mögen solche Überlegungen utopisch erscheinen. Es lassen sich jedoch einige reale Entwicklungstendenzen aufzeigen, auf denen praktische Maßnahmen gewissermaßen als auf einem empirischen Fundament aufbauen könnten:

- Es gibt einen – wenn auch nicht übermäßig stark ausgeprägten – Trend zur Studienzeitverlängerung. Dabei muß unterschieden werden zwischen einer Verlängerung der Fachstudienzeiten, der Zeit, die zur Absolvierung der Studiengänge benötigt wird, und der gesamten Zeitdauer zwischen Immatrikulation und Exmatrikulation, der Verweildauer. Die Verlängerung der Fachstudienzeiten geht offensichtlich auf das Konto einer relativen Zunahme bei der Wahl von Langzeitstudiengängen, insbesondere im Bereich der Lehramtsstudiengänge (REISSERT/BIRK 1982, S. 32–35). Höhere – und d. h. immer auch noch längere – Qualifikationsgänge werden demnach von etlichen Studenten weiterhin höher bewertet.

- Wenn sich die Studienzeit verlängert, steigt damit nicht gleichzeitig die Lehrnachfrage. Insbesondere in fortgeschrittenen Studienphasen nimmt die Inanspruchnahme des Lehrangebots ab (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1982, S. 35–36). Die Tätigkeitsschwerpunkte der Studierenden verlagern sich ins Selbststudium oder in nicht unmittelbar studienbezogene Tätigkeitsbereiche.

- Sehr deutlich steigt die Bereitschaft, sich nach dem ersten berufsqualifizierenden Abschluß an der Universität weiter zu qualifizieren. Aufbau-, Zusatz- und Ergänzungsstudiengänge schießen wie Pilze

aus dem Boden (UNI-PLUS 1983). Promovieren wird in wachsendem Maße der Arbeitslosigkeit vorgezogen (CZOCK/WILDT 1984).

- Um die Hochschulen herum haben sich „Grauzonen“ angelagert. Ihr Umfang wächst (SCHLEGELMILCH 1982). Die Zahl derjenigen steigt, die einer Beschäftigung unterschiedlicher Art und unterschiedlichen Umfangs nachgehen und weiterhin am hochschulischen Leben teilnehmen. In einer naturwüchsigen Form setzt sich so etwas wie ein Studium neben dem Beruf bzw. als Bestandteil der Lebenspraxis durch. Die Grenzen des „Ausstiegs“ aus der Hochschule verwischen sich. Es findet kein abruptes Abnabeln, sondern ein schrittweiser Übergang statt. Die jeweiligen Anteile von Studiertätigkeit und anderen Tätigkeiten wechseln je nach Lebenslage. Teilweise wird der Lebensunterhalt beim Verweilen in der Grauzone mit staatlichen Transferleistungen wie BaFöG oder Sozialhilfe bestritten.

- Für hochschuldidaktische Überlegungen relevant ist auch die Betrachtung der Formen und Funktionen, in denen die Hochschulen mit der Grauzone verbunden sind. Die Funktion der Hochschule erschöpft sich nicht in der Bereitstellung von Bildungsangeboten neben bzw. mit Bezug auf berufliche und gesellschaftliche Praxis. Vermittelt über mannigfache Organisationsstrukturen zwischen Hochschule und Grauzone wirkt die wissenschaftliche Tätigkeit in die gesellschaftliche Praxis hinein. Die Vermittlungsformen stehen durchaus in der Tradition des projektorientierten Studiums (WILDT 1983). Im Grauzonenbereich finden sich Arbeitsorganisationen, in die Personen oder Institutionen des Wissenschaftssystems eingebunden sind. Hochschulmitglieder engagieren sich in Bürgerinitiativen, politisch oder sozial orientierten Gruppen, Selbsthilfeeinrichtungen, teilweise auch mit Erwerbscharakter o. ä. Ein wichtiger Aspekt dieser Verbindung von Wissenschaft und Praxis ist, daß durch diese Strukturen hindurch wissenschaftliches Wissen der gesellschaftlichen Anwendung zugänglich wird, daß also Wissenstransfer organisiert wird. Die institutionellen Grenzen zwischen Wissenschaft und Praxis werden fließend, institutionelle Brückenköpfe bilden sich aus, z. B. Wissenschaftsläden, von Wissenschaftlern initiierte Modellversuche in sozialen Handlungsfeldern o. ä.

- Innerhalb und außerhalb solcher projektförmigen Organisationsstrukturen werden mit Hilfe der Hochschulen gewissermaßen kommunikative soziale Netze geknüpft, die Absolventen auffangen, die sich nicht unmittelbar in andere Sozialzusammenhänge integrieren können oder wollen. Eine in diesem Sinne „offene“ Hochschule bietet auch für Personen, die nicht im vollen Sinne Institutionsmitglieder sind, Möglichkeiten zur Aufrechterhaltung von Identitätsbalance. Sie eröffnet Chancen zu gesellschaftlich sinnvoller Tätigkeit und führt zur Weiterbildung.

- Schließlich werden nicht selten Sozialleistungen der Hochschule in Anspruch genommen, ohne daß von Studium im engeren Sinne gesprochen werden kann.

Unter dem Primat kapazitätsorientierter Hochschulpolitik kann man versuchen, die geschilderten Entwicklungstendenzen bürokratisch einzudämmen; man kann sie jedoch auch als Anlaß zum Nachdenken aufgreifen, wie denn der Übergang vom Studium in den Beruf flexibler ausgestaltet werden kann.

Solange der Übergang vom Studium in den Beruf nach dem ersten berufsqualifizierenden Abschluß nicht friktionsfrei gelingt, ist es Aufgabe der Hochschule, diese „Suchbewegung“ weiterhin zu fördern.

Dabei sollten folgende Maßnahmen und Gesichtspunkte in Betracht gezogen werden:

- Limitierungen des Zweifachstudiums sollten aufgehoben werden.
- Das weiterbildende Studium in seinen verschiedenen Varianten sollte ausgebaut werden.
- Dabei sollte ein Schwerpunkt auf berufsbegleitenden oder berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen liegen.
- Besonders solche Formen des Studiums sind zu fördern, die praktische Tätigkeit innerhalb und außerhalb des Berufs mit forschendem Lernen verbinden.
- Bei diesen Formen des Studiums verschwimmen die Grenzen zwischen beratenden Aufgaben der Hochschule und formalisierten Weiterbildungsveranstaltungen.
- Die beratenden und weiterführenden Maßnahmen sind möglichst flexibel zu halten,

sollten also weniger als formalisierte Curricula aufgebaut, sondern problembezogen an konkreten Praxisanforderungen ausgerichtet werden.

- Ein solches Angebot sollte darauf abzielen, erarbeitetes wissenschaftliches Wissen gesellschaftlicher Anwendung zugänglich zu machen.
- Die Verbindung von Wissenschaft und Praxis sollte deshalb die Exploration von Tätigkeitsfeldern unter dem Gesichtswinkel der potentiellen Anwendbarkeit des Wissens einschließen.
- Eine solche wissenschaftliche Untersuchungstätigkeit kann sich nicht – jedenfalls nicht ausschließlich – am Paradigma empirisch-analytischer Forschung orientieren. Sie muß vielmehr mit der Praxis in gesellschaftlichen Handlungsfeldern verbunden werden, die wissenschaftliches Wissen nutzt und in der Anwendung weiterentwickelt.
- Die Wahrnehmung solcher Aufgaben des Wissenschaftssystems könnte in unterschiedlicher Form organisiert werden. Die Formen reichen vom durch Wissenschaftler verantworteten Aufbau experimenteller Subsysteme in sozialen Handlungsfeldern außerhalb der Hochschule bis hin zur punktuellen Beratung von selbständigen Initiativen junger Wissenschaftler.
- Für die unterschiedlichen Praxisbereiche und die dort tätigen Initiativen hätte die Hochschule Kommunikationsangebote bereitzustellen. Diese hätten sich nicht zuletzt gerade an die Personengruppen zu richten, die beschäftigungslos sind oder sich in marginalen Beschäftigungsverhältnissen befinden.

Alle diese Maßnahmen sollten auf einer Intensivierung des Selbststudiums aufbauen.

Erleichtert durch ein solches Maßnahmebündel könnte sich der Übergang vom Studium in den Beruf schrittweise vollziehen. Zu welchem Zeitpunkt sich der einzelne vom Ausbildungssystem abnabelt und vollständig ins Beschäftigungssystem integriert, könnte mehr als heute von ihm selbst bestimmt werden. Auch die anteilige Gewichtung der Teilnahme an hochschulischen und außerhochschulischen Arbeitsprozessen, das Ausmaß der Nutzung von Beratungs- und Reflexionskapazität der Hochschulen könnte je nach Bedürfnis bzw. Problemlage vorgenommen werden. Ein Aufenthalt in der „Grauzone“ wäre allerdings kein notwendiges und verpflichtendes Element. Wie bisher könnte der Ausstieg aus der Ausbildung auch direkt nach dem Examen erfolgen. Das Examen jedenfalls wäre entlastet. Es müßte nicht das „Aus“ bedeuten.

Die Hochschulen würden nützliche Funktionen wahrnehmen:

- Sie würden den Transfer wissenschaftlichen Wissens in gesellschaftliche Praxis verstärken.
- Sie könnten den Kompetenzverfall unbeschäftigter wissenschaftlicher Arbeitskräfte stoppen und ggf. Kompetenzerweiterungen erreichen.
- Die Betroffenen hätten die Chance, Identitätsverluste auszubalancieren, die durch das Ausscheiden aus der Institution Hochschule in unabgesicherte Handlungsbezüge entstehen.

Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, die Zuversicht, das Erlernte auch nutzbringend in gesellschaftlicher Arbeit einzubringen, würde gestärkt.

Anschrift des Autors:

Dr. Johannes Wildt, Am Brodhagen 92a, 4800 Bielefeld

Lehrerarbeitslosigkeit, Lehrerfortbildung und das Interesse der Hochschulen

I.

In der Vergangenheit wurde zwischen den Begriffen Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung nicht immer deutlich unterschieden.

Der Strukturplan des Bildungsrates hat 1970 „Weiterbildung“ (= jede Form der Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß der Erstausbildung) als Oberbegriff eingeführt, unter den die Begriffe „berufliche Fortbildung“, „Umschulung“ und „Erwachsenenbildung“ subsumiert werden. Auch der Wissenschaftsrat bleibt in seinen jüngsten „Empfehlungen zur Weiterbildung an den Hochschulen“ aus dem Jahre 1983 bei dieser Begriffsfassung: „Im folgenden wird deshalb von Weiterbildung als dem Oberbegriff ausgegangen, der auch Fortbildung einschließt.“ (S. 9) Im Bereich der Lehrerbildung hat sich dieser Sprachgebrauch aber nicht durchsetzen können. Deswegen, vor allem aber auch wegen der entsprechenden Differenzierung in Lehrerausbildungsgesetzen in „Fortbildung“ und „Erwerb zusätzlicher Qualifikationen“ (= Weiterbildung) erscheint es sinnvoll, begrifflich zwischen

- Lehrerfortbildung als einer Maßnahme der Erhaltung und Verbesserung der beruflichen Kompetenz des Lehrers (und zwar insbesondere nach Maßgabe des seit Abschluß der Ausbildung erfolgten Wandels des Wissens, der Berufsbedingungen und auch der Rollenanforderungen im Berufsfeld)

und

- Lehrerweiterbildung als einer Maßnahme des Erwerbs zusätzlicher Qualifikationen (auch im Sinne einer Qualifikation für andere und neue Tätigkeitsfelder) zu unterscheiden.

II.

Lehrerfortbildung war bislang eine Aufgabe, an der Hochschulen nicht institutionell und systematisch, sondern lediglich fall- und personenbezogen mitwirkten. Inhalte, Bedingungen von Fortbildungsmaßnahmen wurden in der Regel von außen gesetzt; die Veranstaltungen verliefen nach dem Muster: „Spezialisten vermitteln ihr nachgefragtes spezielles Wissen“. Die Vergütung wurde individuell über Honorarverträge geregelt, andere Ressourcen der Hochschule wurden, wenn überhaupt, in nicht nennenswertem Umfang in Anspruch genommen. Ein inhaltlicher und institutioneller Zugriff durch die Hochschulen auf Lehrerfortbildungsmaßnahmen bestand in der Vergangenheit lediglich dann,

- wenn innovative, aus dem Wissenschaftssystem unmittelbar hervorgegangene Inhalte (Linguistik, Informatik, Neue Mathematik usw.) zur Vermittlung anstanden, oder
- wenn eigene Ausbildungsstrukturen in den grundständigen Studiengängen (Einphasige

LAB, Schulpraktische und Fachdidaktische Studien, Mentorentage usw.) dies erforderlich machten.

Entwicklungen in mehreren Bundesländern, auch in Nordrhein-Westfalen, zeigen demgegenüber deutlich einen Trend zur organisatorischen und inhaltlichen Regionalisierung der Lehrerfortbildungsarbeit bei gleichzeitiger, z. T. starker Problematisierung der Relevanz des Beitrages der Wissenschaft und der Hochschulen zu dieser Arbeit.

Für die inhaltlichen Strukturen der Lehrerfortbildungsarbeit deutet sich in diesem Zusammenhang so etwas wie die Entstehung eines neuen Fortbildungstypus an. Neben den älteren Typus „Lehrerfortbildung zur Behebung von Wissensdefiziten“ tritt ein neuer, nämlich „Lehrerfortbildung als Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis“ ...

„Der zweite Ansatz unterscheidet sich vom ersten dadurch, daß er zum einen nicht von extern definierten, d. h. von Schulbehörden, Wissenschaft oder Fortbildungseinrichtung unterstellten Defiziten des Lehrers ausgeht, und zum anderen Schule und Unterricht als komplexen Bedingungs- zusammenhang von Problemen persönlichkeitsbedingter, fachlicher und struktureller Art begreift. Lehrerfortbildung setzt demzufolge an der Praxis des Lehrers und seinen beruflichen Alltagsproblemen an, die sowohl sozialer als auch fachlicher Natur sein können.

Sie beinhaltet eine gemeinsame – nicht fremdgesteuerte oder von außen vorgegebene – Problembe- stimmung, Problemanalyse und Problemlösung.“ (Frischkopf 1981)

III.

Bislang scheinen die Hochschulen institutionell noch nicht in nennenswertem Umfang auf die neue Situation im Aufgabenfeld der Lehrerfortbildung reagiert zu haben. Lediglich die Universitäten Bielefeld (Zentrum für Lehrerbildung) und Bochum (Weiterbildungszentrum – Sektion IV) besitzen überregional bekanntere zentrale Einrichtungen, die auch in der Lehrerfortbildung tätig sind. An einigen Hochschuldidaktischen Zentren und Fachbe- reichen laufen regionale bzw. basisorientierte Einzelprojekte.

Manche Praktikumsbüros erstellen als Auszug aus dem Lehrveranstaltungsverzeichnis ihrer Hochschule eine Liste fortbildungsrelevanter Lehrveranstaltungen und verschicken diese an die Schulen der Region. An vielen Hochschulen geschieht aber zur Zeit in Sachen Lehrerfortbildung noch nichts.

IV. Grundsatzforderungen und Konsequenzen

Wenn Hochschulen sich in der weiteren Entwicklung konstruktiv in regionale Verbundsys- teme der Lehrerfortbildung einbringen wollen, was m. E. strukturell geboten erscheint, müssen sie insgesamt ihre Mitarbeit für die Kooperationspartner im Verbundsystem akzeptabel gestalten.

Im einzelnen ergeben sich aus dieser Perspektive folgende Forderungen:

1. Die Hochschulen müssen sich in ihren Planungs- und Kooperationsstrategien verstärkt an den aktuellen Problemsituationen und Handlungsmöglichkeiten der Adressaten/ Partner orientieren.
2. Die Hochschulen müssen klären, inwieweit sie in der Lage und bereit sind, personelle und sächliche Ressourcen in solche Verbundsysteme einzubringen.

3. Die Hochschulen müssen sich inhaltlich und methodisch an den strukturell bedingten Veränderungen des schulischen Bildungsauftrags und den daran orientierten Interessen der Teilnehmer an Lehrerfortbildungsmaßnahmen orientieren. Das heißt insbesondere, daß die Hochschulen Konsequenzen aus den bisherigen Einsichten in die Transferstrukturen wissenschaftlichen Wissens im Bereich der Erziehungswissenschaften ziehen und ihre Angebote zugleich theorie- und praxisbezogen gestalten müssen; diese Angebote müssen zu theoretischer Reflexion anregen, weil nur theoretisch aufgeklärtes Wissen sich vernünftig auf praktische Kontexte bezogen diskutieren läßt.

4. Beschäftigungslose Lehrer können nur über Lehrerweiterbildung erreicht werden. Hier sind die Hochschulen und freie Projektträger zunächst stärker als die Institutionen der staatlichen Lehrerfortbildung zu neuen Aktivitäten aufgerufen.

5. Es erscheint fraglich, ob staatliche Lehrerfortbildung überhaupt zu Betreuungsaufgaben für beschäftigungslose Lehrer herangezogen werden sollte.

Nicht allein fehlende Ressourcen staatlicher Institutionen sprechen dagegen. Gravierender sind die organisatorischen und inhaltlichen Probleme derartiger Fortbildungsveranstaltungen. Staatliche Lehrerfortbildung hat in den letzten Jahren teilweise hervorragende und überzeugende Arbeit geleistet, Schulprobleme aufzunehmen und für und mit den Lehrern zu bearbeiten. Diese Arbeit ist aber stark an der beruflichen Praxis der Lehrer orientiert („Lehrerfortbildung ist berufsbegleitend orientiert“, vgl. die Thesen von M. BÖHMER). Dieser Berufsbezug würde bei Fortbildungsveranstaltungen für arbeitslose Lehrer fehlen.

Anschrift des Autors:

Dr. Werner Habel, Blenkerweg 18, 4600 Dortmund 30

Literatur

- ARLT, W./DOBRIK, P./LIPPERT, G.: Modellversuche zur Lehrerfort- und -weiterbildung. Bericht über eine Auswertung. (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) Stuttgart 1981.
- BAYER, M.: Lehrerausbildung und pädagogische Kompetenz. Eine Untersuchung über normative, institutionelle und curriculare Merkmale der pädagogischen Ausbildung von Sekundarschullehrern. (DIPF: Frankfurter Beiträge zur Lehrerausbildung 4.) Frankfurt a. M. 1978.
- BAYER, M./KARSTEN, M. E./SÜNKER, H. (Hrsg.): Schule und Sozialpädagogik. Annäherung durch Kooperation oder Abgrenzung durch neue Positionsbestimmungen? Bielefeld 1981.
- BAYER, M./MUTH, J./OTTEN, D./ROLFF, H.-G./UHE, E.: Chancengleichheit und Strukturkrise. Essen 1983.
- BAYER, M.: Regionale Kooperation zwischen Hochschule und Schule im Rahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung. In: WEBLER, W.-D. (Hrsg.): Hochschule und Region. Wechselwirkungen. Weinheim und Basel 1984, S. 299–310.
- BERG, D./PETRY, C./RASCHERT, J.: Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung, Schulberatung. Evaluationsbericht des RPZ in Aurich. Stuttgart 1980.
- BERG, D./PETRY, C.: Das Regionale Pädagogische Zentrum in Aurich nach zwei Jahren. In: Bildung und Erziehung, H. 2, (1978), S. 145–157.
- BÖHMER, M.: Lehrer in der praxisnahen Lehrplanentwicklung. In: Regionales Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz in Bad Kreuznach. Bewährung eines Modellversuchs – Zwei empirische Untersuchungen. Mainz 1980, S. 85–146.
- BOLLE, M./GROTTIAN, P. (Hrsg.): Arbeit schaffen – jetzt! Reinbek 1983.
- BOOS-NÜNNING, U./HOHMANN, M./REICH, H. H./WITTEK, F.: Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden. München 1983.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Studienerfolg – Aufwand und Ertrag. Bonn 1982.
- CZOCK, H./WILDT, J.: Promovieren – Untersuchungen zur Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses. Freiburg 1984.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Stuttgart 1974.
- EXPERTENKOMMISSION: Untersuchungen der Auswirkungen des Hochschulrahmengesetzes. Bericht, vorgelegt im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1984.
- FACKNER, K.: Lehrerfort- und -weiterbildung im Spannungsfeld veränderter Berufsfeldprobleme des Lehrers. In: Die Deutsche Schule, H. 2 (1984), S. 83–96.
- FALK, R./WEISS, R.: Qualifizierung und Beschäftigungsmöglichkeiten von Lehrern in der privaten Wirtschaft. (Institut der deutschen Wirtschaft, Hauptabt. I) Köln 1983.
- FORTBILDUNGSPROJEKT SZENISCHES SPIEL: Kurse zum szenischen Spiel als Lernform im schulischen und außerschulischen Bereich. Eine Initiative arbeitsloser Lehrer und Diplompädagogen. Oldenburg 1984.
- FRISCHKOPF, A.: Lehrerfortbildung. In: TWELLMANN, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 1, Düsseldorf 1981, S. 222.
- GERBAULET, S. u. a.: Schulnahe Curriculumentwicklung – ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren. Stuttgart 1972.
- GSTETTNER, P./RATHMAYR, B.: Lehrerbeteiligung als Innovationsstrategie. Schulnahe Curriculumentwicklung zwischen Basisanspruch und staatlichem Planungsdilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3 (1978), S. 329–349.
- HÄVERS, N./PARMENTIER, K./STOOS, F.: Alternative Einsatzfelder für Lehrer? Eine Bestandsaufnahme zur aktuellen Diskussion. (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 73) Nürnberg 1983.
- HECK, G./SCHURIG, M. (Hrsg.): Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt 1982.
- IPN A. D. UNIVERSITÄT KIEL (Hrsg.): Zur Rolle der Hochschule in der Lehrerfortbildung. Bericht einer Arbeitstagung vom 12. – 14. 01. 1981. Kiel 1981.
- KLEMM, K./KÖHLER, G.: Volle Klassen – Lehrerschwemme. Probleme des Lehrbedarfs und die Folgen für die Schulreform. Weinheim und Basel 1976.

- KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK): Beschäftigungssituation für Lehrer. (Stand April 1983, als Typoskript gedr.) Bonn 1983.
- KÜKELHAUS, H./ZUR LIPPE, R.: Entfaltung der Sinne. Ein Erfahrungsfeld zur Bewegung und Besinnung. Frankfurt a.M. 1982.
- KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Informationen zum Lehrerberuf und Lehrerangebot in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1983⁸.
- LEHRERARBEITSMARKT: In: *Erziehung und Wissenschaft*, H. 4 (1983), S. 6–18.
- MITTER, W.: Theorie- oder Praxisschock? Zur Ausgestaltung der „zweiten“ und „dritten“ Phase der Lehrerbildung. In: *Bildung und Erziehung*, H. 2 (1978), S. 95–97.
- MITTER, W.: Analphabetentum in Westeuropa. In: *UNESCO-Dienst* 10/11 (1983), S. 6.
- NIEKE, W.: Das Konzept der professionellen Handlungskompetenz für das außerschulische Erziehungs- und Sozialwesen. In: KEIL, S./BOLLERMANN, G./NIEKE, W. (Hrsg.) *Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesen*. Darmstadt 1981, S. 15–44.
- NIEKE, W.: Von der „Ausländerpädagogik“ zur interkulturellen Erziehung. In: REICH, H.H./WITTEK, F. (Hrsg.): *Migration – Bildungspolitik – Erziehung*. Aus der Diskussion um interkulturelle Erziehung in Europa. (Berichte und Materialien der Forschungsgruppe ALFA 16) Essen/Landau 1984.
- NITSCH, W.: Interaktions- und Kommunikationsübungen als antizipatorische Erfahrungsproduktion. (Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg) Oldenburg 1982.
- PARMENTIER, K.: Zum Problem der Lehrerabsorption. Überlegungen zur längerfristigen Lösung der Beschäftigungsprobleme im Bildungsbereich. In: *Mitt. AB* 4 (1978), S. 417–424.
- PRIEBE, B./SCHIFFERS, R.: Wohin steuert die Lehrerfortbildung? In: *Neue Deutsche Schule* 17 (1983), S. 14–19.
- REISSERT, R./BIRK, L.: Studienverlauf, Studienfinanzierung. Berufseintritt von Hochschulabsolventen und Studienabbrechern des Jahrgangs 1979. In: *His Hochschulplanung* 41, Hannover 1982.
- SCHFOLD, W.: Ausbildung und schulisches Sozialdefizit. In: *b:e* 7–8 (1983), S. 32–33.
- SCHELLER, I.: „Arbeit an Haltungen, oder: Über Versuche, den Kopf wieder auf Füße zu stellen – Überlegungen zur Funktion des szenischen Spiels.“ In: SCHOLZ, R./SCHUBERT, P. (Hrsg.): *Körpererfahrung*. Reinbek 1982, S. 230–253.
- SCHELLER, I.: *Lehrerhaltung. Untersuchung von Alltagsproblemen von Lehrern mit Mitteln des szenischen Spiels*. (Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg) Oldenburg 1984.
- SCHERON, B./SCHERON, U.: Integration von Gastarbeiterkindern. Theoretische Grundlagen für eine Neuorientierung von Schulorganisation und Pädagogenausbildung für den (Deutsch-)Unterricht und für die außerschulische pädagogische Arbeit mit Gastarbeiterkindern. Frankfurt a.M. 1982.
- SCHLEGELMILCH, C.: Grauer Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen. Zur Typologie von Grauzonenbeschäftigungen und Problemen ihrer empirischen Erfassung. In: *Soziale Welt* Jg. 33 (1982), H. 3/4, S. 400–430.
- SCHMIDT, K.-D.: Zum Problem der Lehrerarbeitslosigkeit. In: *Kieler Diskussionsbeiträge* (Institut für Weltwirtschaft, Kiel) Kiel 1982.
- SCHUMACHER, R./SCHELLER, I.: *Szenisches Spiel als Lernform in der Hauptschule*. (Zentrum für pädagogische Berufspraxis) Universität Oldenburg 1984.
- UNI-PLUS: Noch eins obendrauf. Aufbau-, Zusatz- und Ergänzungsstudiengänge. In: *Uniberufswahl-Magazin* 10 (1983), S. 19–24 (Teil 1), und 11 (1983), S. 16–20 (Teil 2).
- WILDT, J.: *Projektstudium als innovatives Konzept und als Innovationsstrategie* (hektogr. Typoskript), Bielefeld 1983.

Außerschulisches Berufsfeld Sport

HERBERT HAAG

Einführung

Im Rahmen der Arbeitsmarktsituation ist im Laufe der neueren Geschichte eine Verlagerung von Stellen vom Agrar- zum Industrie- und jetzt zum Dienstleistungssektor zu beobachten. Aufgrund dieser Ausgangslage ist eine flexible und dynamische Anpassung auf dem Gebiet vieler Berufsfelder notwendig. Durch erzwungene Arbeitslosigkeit, Ruhestandsverlängerung und Arbeitszeitverkürzung ist für den Bereich von Bewegung, Spiel und Sport, vor allem unter der Gesundheits- und Freizeitperspektive, eine neue Herausforderung gegeben, nämlich neue sportspezifische Berufsfelder für den außerschulischen Bereich zu erschließen.

Die gegenwärtigen Berufsprobleme im Bereich der Berufschancen für Akademiker sind besonders gravierend für die Studiengebiete, die bislang fast ausschließlich auf ein Lehramt an Schulen ausgerichtet waren, wie z. B. auch Sportwissenschaft. Eine weitere Begründung für die Notwendigkeit der Entwicklung neuer Lehr- und Ausbildungskonzeptionen für den außerschulischen Bereich läßt sich ferner aus einer Gesamtverantwortung ableiten, die das Fachgebiet Sport und Sportwissenschaften der gesellschaftlichen Erscheinungsform Sport gegenüber hat. Schließlich ist die Dynamik des Entstehens und Vergehens von Berufsfeldern als dialektischer Prozeß zu verstehen, d. h. zum Teil ist sicherlich bereits neuer Bedarf vorhanden, zum Teil kann Bedarf aber auch durch die Realisierung neuer Ausbildungswege geweckt werden.

Das Gebiet Sport ist bei diesem Bemühen, das „Außerschulische Berufsfeld Sport“ zu konzipieren und zu entwickeln, in einer vergleichbar günstigen Lage, da Bewegung, Spiel und Sport zentrale gesellschaftliche Phänomene darstellen und zahlreiche Öffentlichkeitsbezüge aufweisen. Anhand folgender Tätigkeitsbereiche im außerschulischen Berufsfeld Sport läßt sich dies verdeutlichen: Freizeitsport (KRÜGER); Sportselbstverwaltung (MORAWIETZ); Gesundheitssport (HAAG); Information/Dokumentation im Sport (KNEYER). Anhand dieser vier Tätigkeitsbereiche wird exemplarisch aufgezeigt, welche Gesichtspunkte bei der Konzipierung von Modellen im außerschulischen Berufsfeld Sport zu berücksichtigen sind:

- Strukturierung des Tätigkeitsbereichs,
- Berufsfelder in dem entsprechenden Tätigkeitsbereich (existierende und neue Berufsfelder),
- Anforderungen und Kompetenzen,
- Elemente der beruflichen Bildung.

Die ersten drei Gesichtspunkte werden in jedem Beitrag gesondert behandelt, die „Elemente der beruflichen Bildung“ unter der Fragestellung, wie und unter welchen Bedingungen diese Gesichtspunkte in Studiengänge einmünden können, werden in einem gemeinsamen Beitrag „Elemente beruflicher Bildung für das außerschulische Berufsfeld Sport“ (HAAG, KNEYER, KRÜGER, MORAWIETZ) aufgezeigt. Mit der Zusammenfassung der Diskussion in der „Freien Wissenschaftlichen Arbeitsgruppe 7: Außerschulische Berufsfelder im Sport“, schließt der Gesamtbeitrag.

Freizeitsport

1. Einführende Bemerkungen

Die durchschnittliche Zahl der jährlichen Arbeitsstunden der Erwerbstätigen in der Bundesrepublik hat sich von 1960 bis 1980 um 384 Stunden reduziert (vgl. MLS o.J., S. 10). Jedoch blieb die wöchentliche Arbeitszeit mit etwa 40 Stunden pro Woche in den letzten 10 Jahren ziemlich konstant (vgl. MLS o.J., S. 11). Im Moment sind ihre Reduzierung auf 35 Stunden pro Woche bei vollem Lohnausgleich sowie eine Ruhestandsregelung für Arbeitnehmer zentrale Themen der tariflichen Auseinandersetzung. Nicht nur die arbeitende Bevölkerung, sondern auch Personen, die nicht im Erwerbsleben stehen, möchten ihre Freizeit sinnvoll bewältigen.

Eine Form der Freizeitbetätigung der Bevölkerung stellt der Freizeitsport dar. Die Mitgliederzahl des DSB stieg von 1954 bis 1965 auf das Eineinhalbfache, verdoppelte sich nochmals bis 1975 und stieg bis 1983 wiederum um mehr als 36% auf ca. 18,5 Mio. Vereinsmitglieder an (DSB 1983, S. 3).

Gleichzeitig steht dem hohen Zuwachs im Verein „eine im Verhältnis ebenso stark angewachsene Gruppe privat Sporttreibender“ gegenüber (SCHLAGENHAUF 1977, S. 59), z.B. in kommerziellen Sportschulen und Clubferien der Touristikindustrie. Auch in Urlaubsangeboten (vor allem für Familien), die nicht speziell auf den Sport ausgerichtet sind, haben Bewegung, Spiel und Sport einen herausragenden Stellenwert (vgl. AXT 1980).

Trotz des Anstiegs des Bewegungs- und Sportbedürfnisses in der Bevölkerung bleibt einer Vielzahl von Menschen der Zugang zu Bewegung, Spiel und Sport verwehrt. So treiben 63% aller Befragten in Ballungszentren und Ballungsrandzonen in Nordrhein-Westfalen selten oder nie Sport (vgl. MLS o.J., S. 19). Für diese Tatsache gibt es sicherlich verschiedene Gründe. So führte KLEINE (1983, S. 47) u.a. die Überbetonung der Leistungsorientierung in den Sportangeboten sowie die in der Regel einhergehende starke Reglementierung sowohl der betriebenen Sportarten als auch des organisatorischen Rahmens als Gründe an.

Daneben fehlen einer Vielzahl von Personen, die sich bewegen möchten, „die Informationen und Erfahrungen, wie, wo und mit wem sie Sport treiben können“ (KLEINE 1983, S. 48). Als weitere Ursache ist eine zunehmende Immobilität für die Tages- und Wochenendfreizeit zu nennen, die einerseits auf die gestiegenen Kraftstoffkosten (von 1970 bis 1981 um 100%) und andererseits auf die hohe Einsparungsbereitschaft der Bevölkerung in diesem Ausgabensektor (vgl. MLS o.J., S. 17) zurückzuführen ist.

Der Begriff der Freizeit knüpft nach OPASCHOWSKI (1976) an die Gesamtlebenszeit des Menschen an.

„Je nach vorhandenem Grad an freier Verfügbarkeit über Zeit und entsprechender Wahl-, Entscheidungs- und Handlungsfreiheit läßt sich die gesamte Lebenszeit als Einheit von drei Zeitabschnitten kennzeichnen:

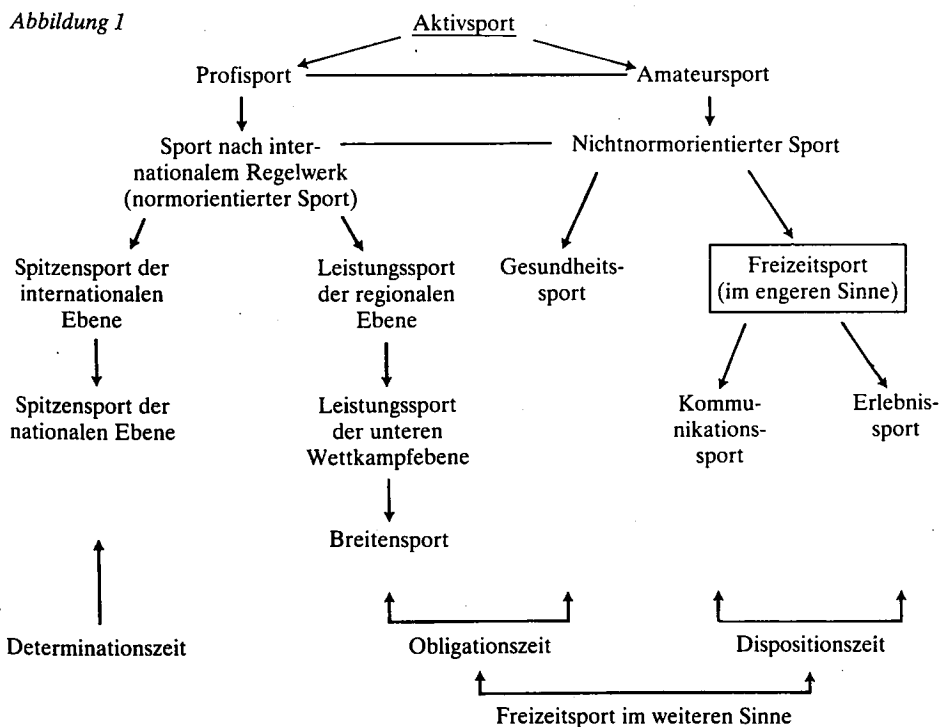
- I. der frei verfügbaren, einteilbaren und selbstbestimmbaren *Dispositionszeit* (= Freie Zeit – Hauptkennzeichen: Selbstbestimmung),
- II. der verpflichtenden, bindenden und verbindlichen *Obligationszeit* (= Gebundene Zeit – Hauptkennzeichen: Zweckbestimmung),
- III. der festgelegten, fremdbestimmten und abhängigen *Determinationszeit* (= Abhängige Zeit – Hauptkennzeichen: Fremdbestimmung)“ (OPASCHOWSKI 1976, S. 107).

Ziel der „Freizeitpädagogik“ ist die Emanzipation des Individuums (vgl. z.B. OPASCHOWSKI 1976; NAHRSTEDT 1975).

Sport ist in seinen unterschiedlichen Formen in alle drei Bereiche einzuordnen. So ist der Profisport in die Determinationszeit zu integrieren. Der Sport nach internationalen Regeln (auch normorientierter Sport genannt) kann, bedingt durch seine arbeitsoffenen Strukturen, der Obligationszeit zugeordnet werden, da dessen nichtprofessionelle Teilnehmer die Ziele verfolgen, höher, weiter, schneller zu sein bzw. bessere Punktzahlen zu erreichen als die Konkurrenten. In die gleiche Kategorie gehört der Gesundheitssport aufgrund seiner Zweckbestimmtheit hinsichtlich der Krankheitsvorbeugung und Wiederherstellung der Gesundheit. Der Dispositionszeit ist der Kommunikations- und Erlebnis-sport zuzuordnen, deren Teilnehmer den Erlebnischarakter der Bewegung, des Körpers und der Umwelt bzw. die Kommunikation und die Geselligkeit als bestimmendes Moment ansehen (vgl. zu den Grunderfahrungen von Freizeitsportlern KLEINE 1981, S. 216). Natürlich finden auch im normorientierten oder Gesundheitssport Erlebnisse und Kommunikation statt; jedoch liegt das primäre Ziel des Sporttreibenden im Leistungsvergleich bzw. der Gesundheitsfürsorge und -verbesserung.

Das folgende Schaubild verdeutlicht die Definitionen vom Freizeitsport und ihre Beziehungen zu den o. a. Zeitabschnitten des Menschen und den einzelnen Sportformen.

Abbildung 1



Um das gesamte außerschulische Berufsfeld für Freizeitsportberufe zu erfassen, sind im folgenden zwei Formen des Freizeitsports zu unterscheiden. Unter „Freizeitsport im weiteren Sinne“ wird der gesamte „Aktivsport“ von Amateuren verstanden einschließlich des gesamten „Sports nach internationalen Regeln“ und des „nicht normorientierten Sports“. „Freizeitsport im engeren Sinne“ meint den „nicht normorientierten Sport“ mit den Teilgebieten des „Erlebnis- und Kommunikationssports“.

2. Strukturierung des Tätigkeitsbereichs

Der Tätigkeitsbereich des Freizeitsports kann unter Berücksichtigung der oben angesprochenen Tendenzen in folgende umfassende Tätigkeiten untergliedert werden:

Als traditionell ist das „Anleiten und Ausbilden zum Sporttreiben“ anzusehen. Es bezieht sich auf den Breitensport nach internationalem Regelwerk, der in Sportvereinen des DSB und in kommerziellen Sporteinrichtungen angeboten wird (I).

Als zweiter bereits bekannter Bereich ist das „Anleiten und Vermitteln im normorientierten Sport“ zu nennen, das den Leistungssport auf der unteren (regionalen) – sowie den Spitzensport auf der nationalen Wettkampfebene betrifft, sofern er nicht dem Profisport zuzurechnen ist. Organisiert wird er in Sportvereinen und Sportverbänden (II). Hinzu kommen noch die beiden Tätigkeitsbereiche „Anbieten und Betreuen von Gesundheitssport“ und „Führen und Verwalten von Sporteinrichtungen“, die in den Beiträgen von H. HAAG und A. MORAWIETZ in diesem Band behandelt werden. Als neue Tätigkeit, die sich einerseits aus dem gewachsenen Bedürfnis der Bevölkerung, im Urlaub Sport zu treiben, und andererseits aus der zunehmenden Abneigung, insbesondere bei jungen Leuten zwischen 20 und 35 Jahren, am Pauschaltourismus teilzunehmen (GAYLER 1983, S. 7), ergibt, ist das „Beraten und Arrangieren von Aktivurlaub“ anzuführen. In gemeinnützigen oder kommerziellen Freizeitsporteinrichtungen werden auf die individuellen Wünsche der Reisenden speziell zugeschnittene Angebote ausgearbeitet, die neben dem traditionellen, normorientierten Sport einen hohen Anteil des Erlebnis- und Kommunikationssports enthalten (III).

Wie schon in der Einleitung angesprochen, wird die IV. Tätigkeit, „das Informieren und Beraten über Freizeitangebote des Sozialbereichs“ immer wichtiger. In ihm wird nicht nur über die Veranstaltungen des Sports nach internationalem Regelwerk, sondern auch über die Angebote des Erlebnis- und Kommunikationssports informiert (IV).

Als letzte Tätigkeit ist das „Animieren und Anleiten zum Sporthandeln“ zu nennen. Sie umfaßt den nicht normorientierten Sport des Erlebnis- und Kommunikationssports, der im Urlaubsbereich (z.B. in Ferienclubs), im Sozialbereich (z.B. in mobilen und/oder stadtteilbezogenen freizeitpädagogischen Einrichtungen) oder in speziellen Gruppen im Sportverein angeboten wird (V).

3. Berufsbilder im Tätigkeitsbereich „Freizeitsport“

Um nicht an der Realität vorbeizuplanen, soll im folgenden zunächst auf die existierenden Berufsbilder (3.1.), die hauptberuflich ausgeübt werden können, eingegangen werden. Anschließend werden zwei möglicherweise anzustrebende neue Berufsbilder vorgestellt (3.2.).

3.1. Existierende Berufsbilder

3.1.1. Der normorientierte Sport

Der normorientierte Sport wird traditionell von Trainern (Tätigkeitsbereich II) bzw. Sportlehrern (vorwiegend Tätigkeitsbereich I) z.B. in kommerziellen Sportschulen oder im Sportverein angeboten (vgl. zu diesen Berufen den Beitrag von A. MORAWIETZ). Allerdings finden nur sehr wenige Sportlehrer/innen eine hauptamtliche Stelle.

3.1.2. Der nicht normorientierte Sport

Als Berufe, die sich auch auf den nicht normorientierten Sport beziehen, sind der „staatlich geprüfte Freizeitsportleiter“ (vgl. KLÄREN/KRÜGER/KORRETZKY 1983, Tätigkeit V), der Spielmobiler (vgl. KOHN 1983, Tätigkeit V), der Freizeitberater (vgl. STEHR 1984, Tätigkeit IV), der Jugendurlaubsberater (vgl. KORBUS 1983, Tätigkeit IV) und der Spielotheker (vgl. AU/THEVIS 1982, Tätigkeit V) zu nennen. Sie alle besitzen einen pädagogischen bzw. sozialpädagogischen Schwerpunkt.

Während die ersten drei Berufsbilder und die dazugehörige Ausbildung Anfang bzw. Mitte der 70er Jahre entstanden sind, wurden die letzten drei im Rahmen von Hochschulprojekten (z.B. in Bielefeld) Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre entwickelt. Aufgrund der Annahme dieser Dienstleistungen durch die Bevölkerung erscheint die Erwartung der Zunahme der hauptberuflichen Stellen nicht unberechtigt.

3.2. Anzustrebende Berufsbilder

Bedingt durch das große Interesse der Bevölkerung am Erlebnis- und Kommunikations-sport, der zunehmenden Immobilität, der steigenden Unübersichtlichkeit der Freizeitangebote sowie der stärker werdenden Vermarktung der Freizeit durch die Freizeitindustrie, die kaum noch Raum für die Selbstverwirklichung des Individuums läßt, werden die Tätigkeiten der *Freizeitsportberatung* und der *stadteilorientierten freizeitpädagogischen Angebote* immer wesentlicher.

Mit Ausnahme der Bildungs- bzw. Studiengänge zum „staatlich geprüften Freizeitsportleiter“ und zum „Sportlehrer mit freizeitspezifischem Schwerpunkt“ (Tätigkeit V) sind in der Ausbildung der pädagogischen Berufe keine oder nur geringfügige freizeitsportspezifische Inhalte im weiteren Sinne enthalten, so daß sich die Absolventen die Kenntnisse über diesen Bereich in der Regel nachträglich aneignen müssen.

Eine spezialisierte berufliche Bildung, die sich z.B. zum vorwiegenden Teil auf die Tätigkeiten „Informieren und Beraten über Freizeitsportangebote für den Sozialbereich“ oder „Beraten über und Arrangieren von Aktivurlaub“ bezieht, ist für den Freizeitsport kaum vertretbar, da im Moment noch nicht absehbar ist, ob diese Ausrichtung auf eine Tätigkeit allein den Lebensunterhalt von Personen sichern kann. (Weitere Bedingungsfaktoren, die der Konzeption zugrunde liegen, vgl. den Beitrag von HAAG, KNEYER, KRÜGER, MORAWIETZ.)

Bedingt durch die Finanzkrise der öffentlichen Hand und das geringe Finanzvolumen der Sportvereine ist es nicht zu erwarten, daß die Absolventen neuer Bildungsgänge in diesen

Institutionen eine Anstellung finden. Dementsprechend müssen sie so vorbereitet werden, daß sie sich durch Gründung kommerzieller Einrichtungen selbständig machen können.

Aufgrund der oben angesprochenen Bedingungsfaktoren erscheint es sinnvoll zu sein, folgende zwei neue Berufsbilder zu entwickeln:

- den „Sportologen für Urlaubs- und Freizeitberatung“ und
- den „Sportologen für stadtteilorientierte Spiel- und Bewegungspädagogik“.

3.2.1. Der „Sportologe für Urlaubs- und Freizeitberatung“

Der „Sportologe für Urlaubs- und Freizeitberatung“ integriert die beiden Tätigkeiten „Beraten und Arrangieren von Aktivurlaub“ (V) sowie „Informieren und Beraten über Freizeitangebote des Sozialbereichs“ (IV) und legt seinen Schwerpunkt auf die freizeitsportspezifischen Angebote.

Folgende Aufgaben sind für diesen Beruf zu nennen: Beratung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sowie speziellen Gruppen hinsichtlich der Freizeitsportangebote (im weiteren Sinne) und der Urlaubsgestaltung unter Berücksichtigung der individuellen und sozialen Gegebenheiten; Hilfestellung bei der Planung von Sporturlaubs, Planung und Betreuung von Sporturlaubsmaßnahmen sowie Sportwanderfahrten in Kurzurlaubs (wie z.B. Ruderwanderfahrten); systematisches Sammeln und Zusammenstellen von Freizeitsportangeboten, Geschäftsführung (Öffentlichkeitsarbeit und Organisation).

3.2.2. Der „Sportologe für stadtteilorientierte Spiel- und Bewegungspädagogik“

Der „Sportologe für stadtteilorientierte Spiel- und Bewegungspädagogik“ faßt den „Spielmobiler“ und „Spielotheker“ (Tätigkeit V) zusammen und legt den Schwerpunkt auf freizeitsportspezifische Angebote, die sowohl mobil als auch in festen Häusern der Stadtteile stattfinden können.

Folgende Aufgaben sind für diesen Beruf zu nennen: Animieren zu neuen Bewegungs-, Material- und Kreativitätserfahrungen durch Förderung des freien und selbständigen Spielens und Bauens sowie zur Verwirklichung individueller Interessen; Förderung der Kommunikation im Stadtteil sowie Anregen zur Neustrukturierung der Umwelt; Aufsuchen von stadtteilbezogenen, zentralliegenden Plätzen zur Animation von Passanten sowie Besuch sozialer Einrichtungen (wie z. B. Seniorenheime); Geschäftsführung (Öffentlichkeitsarbeit und Organisation).

4. Anforderungen an und Kompetenzen für neue Berufsbilder

Der „Sportologe für Urlaubs- und Freizeitberatung“ benötigt praktische Kompetenzen hinsichtlich des Beratens und Animierens im Freizeitsport sowie des Verhaltens, Planens und Organisierens. Damit diese Kompetenzen nicht zu Techniken degradieren, ist es notwendig, daß der Absolvent an die Praxis anknüpfende und diese vertiefende theoretische Kompetenzen aus der Sportwissenschaft, Freizeit- und Sozialpädagogik, Soziologie, Geographie, Politikwissenschaft sowie der Betriebswirtschafts- und Organisationslehre erwirbt. Darüber hinaus ist es erforderlich, daß er eine fachspezifische Rollenidentität entwickelt, damit er bestimmte Gefahren der Sozialberufe vermeiden kann (wie z.B. Helfersyndrome).

Für den „*Sportologen für stadtteilorientierte Spiel- und Bewegungspädagogik*“ sind praktische Kompetenzen hinsichtlich der stadtteilorientierten Animation zum Freizeitsport sowie der Verwaltung und Öffentlichkeitsarbeit erforderlich. Auch diese praktischen Kompetenzen müssen theoretisch durchdrungen und durch die Bearbeitung ausgewählter, an die Praxis anknüpfender Inhalte aus der Sport-, Freizeit- und Sozialpädagogik sowie aus der Soziologie, Politikwissenschaft und der Betriebswirtschaftslehre vertieft werden. Neben der praktischen und theoretischen Kompetenz ist der Aufbau einer adäquaten Rollenidentität notwendig.

5. Abschließende Bemerkungen

Die beiden neuen Berufsbilder können im Moment voraussichtlich dann den Unterhalt von Personen sichern, wenn diese bereit sind, sich selbständig zu machen. Mit dieser Perspektive soll der Staat nicht aus der Verantwortung entlassen werden, für die Freizeitprobleme der Bevölkerung Sorge zu tragen. Vielmehr ist der Staat aufgerufen, Arbeitsplätze für diese gesellschaftlich notwendigen Tätigkeiten bereitzustellen, sollen nicht die sozial Schwächeren auch in diesem Bereich benachteiligt werden. Gleichzeitig ist der Staat aufgefordert, seine Verantwortung gegenüber einer Generation junger Menschen, die ihm allein durch sein nahezu ausschließliches Studien- und Anstellungsmonopol im Schulbereich zufällt, wahrzunehmen.

Doch bis der Staat diese Aufgaben erfüllen kann, sind die o. a. Berufsbilder vielleicht auch eine Möglichkeit, jungen Leuten eine selbständig zu realisierende Perspektive und eine Chance zur Sicherung ihres Lebensunterhaltes zu bieten.

Literatur

- AU, I./THEVIS, W.: Konzeption zur Errichtung einer Spielothek. In: *Freizeitpädagogik* (1982), Heft 3/4, S. 88.
- AXT, P.: Soziale Animation – Ein Urlaubsangebot für Familie. In: *Freizeitpädagogik* (1980), Heft 2, S. 42–55.
- DER MINISTER FÜR LANDES- UND STADTENTWICKLUNG VON NRW (MLS): Arbeitsfreie Zeit und Folgerungen für Freizeitpädagogik der Landesregierung NRW. Düsseldorf, o. J.
- DSB (Hrsg.): *Jahrbuch des Sports (1975/76)*. Frankfurt am Main.
- DSB (Hrsg.): *DSB-Informationen vom 20. 12. 1983*, S. 50–52.
- GAYER, B.: Jugendtourismus heute. In: *Freizeitpädagogik* (1983), Heft 3/4, S. 4–9.
- KLÄREN, H./KRÜGER, A./KORRETSKY, R.: Materialien des Kollegschulversuchs NRW: Bildungsangangsbeschreibung Freizeitsportleiter (Vollzeit)/AHR. Soest 1983.
- KLEINE, W.: Animation und Sport. Freizeitkulturelle Animation aus der Sicht der Sportpädagogik. In: *Animation* (1981), Heft 7, S. 214–216.
- KLEINE, W.: Sport im Wandel von Arbeit und Freizeit. In: *Freizeitpädagogik* (1983), Heft 1/2, S. 64–77.
- KORBUS, T.: Modelle selbstorganisierten Reisens. In: *Freizeitpädagogik* (1983), Heft 3/4, S. 49–57.
- NAHRSTEDT, W.: *Freizeitberatung – Animation zur Emanzipation*. Göttingen 1975.
- OPASCHOWSKI, H. W.: *Pädagogik in der Freizeit*. Bad Heilbrunn 1976.
- SCHLAGENHAUF, D.: Sportvereine in der Bundesrepublik Deutschland, Teil I. Schorndorf 1977.
- STEHR, I.: Das pädagogische Modell der Freizeitberatung. In: *Dokumentation zur 1. Europäischen Winterakademie in Bielefeld 1984* (im Druck).

Anschrift der Autorin:

Dipl.-Päd. Annette Krüger, Kirchenstr. 7, 2307 Dänischenhagen

Sportselbstverwaltung

1. Einführende Bemerkungen

Der Sport ist ein Bereich innerhalb des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, dessen Ausgestaltung grundsätzlich der freien Initiative der Bürger überlassen ist. In Organisationen, die unabhängig vom Staat sind, verwaltet der Sport sich selbst. Die wichtigsten Einrichtungen der Sportselbstverwaltung sind der DEUTSCHE SPORTBUND (DSB), das NATIONALE OLYMPISCHE KOMITEE (NOK) und die STIFTUNG DEUTSCHE SPORThILFE (DSH) (RÖTHIG 1983, S. 357f.).

Nach dem Subsidiaritätsprinzip wird die ÖFFENTLICHE SPORTVERWALTUNG von Bund, Ländern und Gemeinden immer dort tätig sein, wo die Sportselbstverwaltung aus eigener finanzieller Kraft ihre Aufgaben nicht allein erfüllen kann. Das Prinzip der Subsidiarität wird in der Regel nur im fiskalischen Sinn verstanden. Es ist aber ein politisches Prinzip, welches der Sportselbstverwaltung ihren Handlungsspielraum im freiheitlich-demokratischen Gemeinwesen der Bundesrepublik Deutschland garantiert (RÖTHIG 1983, S. 393).

2. Strukturierung des Tätigkeitsbereichs

Orientiert an der Struktur, den Zielen und Aufgaben der Sportselbstverwaltung sind nach dem Stand von 1983 etwa 1,2 Mio. Mitarbeiter in deutlich abgegrenzten Bereichen bei der Betreuung der im DSB organisierten 18,5 Mio. sporttreibenden Mitglieder tätig.

Formen der Mitarbeit lassen sich mit diesen typischen Tätigkeiten beschreiben:

- (1) „Führen und Verwalten“ im Rahmen der Organisationsstruktur der Sportvereine, Landessportverbände, Landesfachverbände, Spitzenverbände und des Dachverbandes DSB.
- (2) „Anregen, Anleiten und Ausbilden zum Sporthandeln“ im Rahmen der Aktionsstruktur des Freizeit- und Breitensports und des normierten Leistungssports auf der unteren Wettkampfebene und
- (3) „Ausbilden, Vertiefen des norm- und leistungsorientierten Sporthandelns“ im Rahmen der Aktionsstruktur auf regionaler Ebene und des Spitzensports auf nationaler bzw. internationaler Ebene.

Historisch gesehen sind die oben genannten Tätigkeiten von jeher an das Prinzip der ehrenamtlichen Mitarbeit gebunden. Wachsende Mitgliederzahlen, die zunehmende Anzahl der Vereine und Verbände, der Umfang des immer differenzierter werdenden Sportangebots und die ansteigende Leistungsdichte im Sport erforderten die schrittweise Einführung der nebenberuflichen (finanziell honorierten) Mitarbeit und der vergleichsweise noch sehr eingeschränkten hauptberuflichen Tätigkeit in der Sportselbstverwaltung.

3. Berufsbilder im Tätigkeitsbereich

Die im DSB zusammengeschlossenen Vereine (ca. 60000) und Verbände (ca. 80) beschäftigten 1983 im Bereich „Führen und Verwalten“ etwa 3700 hauptberufliche Mitarbeiter als Führungs-, Organisations- und Verwaltungskräfte, im Bereich „Anregen, Anleiten, Ausbilden zum Sporthandeln“ etwa 4700 hauptberufliche Sportlehrer und Trainer.

An dieser Stelle kann das im Hinblick auf die gesellschaftliche Bedeutung des Sports und der Sportselbstverwaltung auffallende Mißverhältnis zwischen der Gesamtzahl der hauptberuflich Tätigen (ca. 8400) und jener der ehrenamtlich oder nebenberuflich Mitarbeitenden (ca. 1,19 Mio.) nicht diskutiert werden.

3.1. Existierende Berufsbilder

Existierende Berufsbilder in der Sportselbstverwaltung sind durch stark divergierende Ausbildungs- und Tätigkeitsmerkmale bestimmt. Sie lassen sich nur durch die Zuordnung möglicher Aufgaben annähernd präzisieren:

3.1.1. Geschäftsführer

Im Bereich „Führen und Verwalten“ sind neben dem Namen „Geschäftsführer“ Berufsbezeichnungen wie Manager, Sportmanager, Sportdirektor und Organisationsleiter üblich.

Die Ausbildung dieser Führungskräfte ist in der Regel nicht normiert; es lassen sich Ausbildungskombinationen (Mehrfachqualifikationen) nachweisen wie Hochschulstudium (Sport-, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften), Verwaltungslehre bzw. kaufmännische Lehre und die Organisationsleiterausbildung der Sportselbstverwaltung (Grund- und Aufbaulehrgänge der Landessportverbände, Qualifikationsseminare der Führungs- und Verwaltungsakademie des DSB).

Neben der Lösung spezieller Aufgaben des jeweiligen Vereines oder Verbandes nehmen Führungskräfte übergreifende Aufgaben und Tätigkeiten wahr, die sich folgendermaßen umschreiben lassen: Zuarbeit und Unterstützung der ehrenamtlichen Führungskräfte, sportpolitisches Handeln im Innen- und Außenverhältnis, Führen von Mitarbeitern und Personal, Durchführung und Anleitung verwaltungstechnischer Vorgänge, Planung und Organisation von Veranstaltungen, Bearbeitung von Finanz-, Steuer- und Rechtsangelegenheiten sowie Anwendung von Methoden und Mitteln der Öffentlichkeitsarbeit.

3.1.2. Sportlehrer

Im Bereich „Anregen, Anleiten, Ausbilden zum Sporthandeln“ sind neben Sportlehrern auch Diplomsportlehrer, Gymnastiklehrer und Freizeitsportleiter tätig.

Die jeweilige Berufsbezeichnung ist in Verbindung zu sehen mit den in verschiedenen Ausbildungen erworbenen Qualifikationen, wie z.B. Hochschulstudium (Lehramtsstudium Sportwissenschaft, Diplomsportlehrerstudium), Fachhochschulstudium (Gymnastiklehrerausbildung, Freizeitsportleiterausbildung) oder Ausbildung durch Landesverbände (Vereinssportlehrer). Unabhängig von Ausbildungsgängen ist die übergreifende Berufsbezeichnung „Sportlehrer“ üblich.

Die Tätigkeiten und Aufgaben der Sportlehrer im Freizeit- und Breitensport sowie im Leistungssport auf der unteren Wettkampfebene unterscheiden sich trotz unterschiedlicher Lehrerqualifikationen

nur unwesentlich voneinander. Sie werden u.a. bestimmt durch Planung und Organisation des Sportbetriebes, Anregen, Anleiten und Ausbilden in der sportartspezifischen und sportartübergreifenden Sportpraxis mit Gruppen und Mannschaften, sportartspezifische Ausbildung und Leistungsförderung von Einzelsportlern, Gruppen und Mannschaften auf unterem Wettkampfniveau, Planung und Organisation von Wettkämpfen, Betreuung von Sportsondergruppen (u. a. Rehabilitations-, Mutter/Kind-, Behindertengruppen) sowie Organisation und Betreuung von Sonderveranstaltungen (u. a. Gruppenfreizeiten, Volkswandern, Volksläufe, Spielfeste, Ferienbetreuung am Ort).

3.1.3. Trainer

Auch in diesem Berufsfeld sind je nach Qualifikation und sportartspezifischer Tätigkeit (Vereins- und Verbandsarbeit im Leistungs-/Spitzensport auf regionaler Ebene, nationaler oder internationaler Ebene) unterschiedliche Berufsbezeichnungen wie Diplomtrainer, Verbandstrainer und Bundestrainer geläufig.

Trainer erwerben durch ihre Ausbildung in der Regel Mehrfachqualifikationen über ein Hochschulstudium (Lehramtsstudium Sportwissenschaft, Diplomsportlehrerstudium), die Ausbildung an der Trainerakademie des DSB und über die Ausbildung durch Fachverbände (entsprechend dem Ausbildungsstufenmodell des DSB).

Ihre spezifischen Tätigkeiten und Aufgaben orientieren sich an der Ausbildung und Vertiefung des norm- und leistungsbezogenen Sporthandelns und werden bestimmt durch sportartbezogene Talentsuche, Talentsicherung und Talentauswahl, sportliche Grundausbildung und Leistungsförderung von Einzelsportlern, Gruppen und Mannschaften in einer Sportart sowie zielorientiertes und sachgerechtes Trainieren bis zur Höchstleistung.

Die Darstellung existierender Berufsbilder soll nicht abgeschlossen werden, ohne die erkennbare Bedarfssituation für den Bereich „Führen und Verwalten“ in der Sportselbstverwaltung kurz anzudeuten und die mögliche Bedarfsdeckung für den Bereich „Anregen, Anleiten, Ausbilden zum Sporthandeln“ sowie „Ausbilden, Vertiefen des norm- und leistungsorientierten Sporthandelns“ mit Absolventen der herkömmlichen, durch Zusatzqualifikationen ergänzten Hoch- und Fachhochschulausbildung zu betrachten.

In ihren Untersuchungen zur Situation der Sportvereine in der Bundesrepublik Deutschland stellten SCHLAGENHAUF (1977) und TIMM (1979) fest, daß besonders durch die sachliche Überforderung und zeitliche Überlastung der ehrenamtlichen Führungskräfte in den Vereinen dem stetigen Anwachsen der Sportbewegung weitgehend Grenzen gesetzt sind.

Auch DÖRRWÄCHTER (1979) vertritt in seiner Analyse der Probleme des Wachstums der Vereine diese Auffassung und erweitert sie dahingehend, daß in Zukunft qualifizierte Mitarbeiter für den Bereich der Sportpraxis weder auf der Ebene der ehrenamtlichen und nebenberuflichen Tätigkeit noch auf jener der hauptberuflichen Tätigkeit in ausreichender Anzahl zur Verfügung stehen würden.

Diese Jahre zurückliegenden Situationsuntersuchungen bzw. -analysen zeigen bereits Schwierigkeiten in der Sportselbstverwaltung auf, die heute in verstärkter Form zur Problemlösung – trotz der Finanzschwäche des Sports und seiner staatlichen und kommunalen Partner – herausfordern.

Den sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen stellt sich im Sinne dieser Herausforderung die Aufgabe, den Lehramtsstudenten z. B. in Kooperation mit den Sportfachverbänden Wege zum Erwerb von Trainerlizenzen in Sportarten zu erschließen und ihnen damit Chancen für eine Tätigkeit im außerschulischen Berufsfeld zu eröffnen. (Überlegungen für die zusätzliche Qualifikation von Studenten unter beruflichen Aspekten der „Freizeit“ und „Gesundheit“ werden in den Beiträgen von A. KRÜGER und H. HAAG in diesem Band dargestellt.)

Von besonderer Bedeutung für die Weiterentwicklung des Sports wird jedoch die qualitative Verbesserung der organisationsspezifischen Führung und Verwaltung sein. Als ein Beitrag zur Lösung dieses Problems bietet sich aus der Sicht der Hochschulen weniger die teilweise Ergänzung bestehender Studiengänge an; notwendig und anzustreben ist vielmehr die Entwicklung eines neuen Ausbildungskonzepts, das Studierende für Führungs- und Verwaltungsaufgaben sowohl in der Sportselbstverwaltung als auch in anderen Bereichen des Sports vorbereitet und qualifiziert.

4. Anforderungen an und Kompetenzen für neue Berufsbilder

In Anlehnung an die Bedingungsfaktoren, die bei der Entwicklung von Studiengängen für neue Berufsbilder berücksichtigt werden sollen und die in dem Beitrag von HAAG/KNEYER/KRÜGER/MORAWIETZ in diesem Band vorgestellt werden (vgl. S. 487), soll im folgenden die Konzeption einer an Kompetenzen und Elementen der beruflich offenen Bildung orientierten Ausbildung zum Berufsbild „Sportmanager“ skizzenartig vorgestellt werden.

4.1. Mögliche Tätigkeiten

- Sportselbstverwaltung (Vereins-, Verbandsarbeit),
- öffentliche Sportverwaltung (Gemeinden, Länder, Bund),
- Sportwirtschaft (Sportartikelindustrie, Sporttourismus),
- kommerzielle Sporteinrichtungen (Sportcenter, Fitneßcenter),
- Medien (Presse, Rundfunk, Fernsehen).

4.2. Kompetenzen

Bezogen auf mögliche Tätigkeiten (Aufgaben) sollten z.B. die folgenden Kompetenzen erworben sein:

- Struktur der Sportorganisation und Sportwirtschaft überschauen und an ihrer Weiterentwicklung mitarbeiten;
- sportpolitisch handeln;
- Aufgaben in Form und Inhalt aus dem Bezugsverhältnis von Sport und Gesellschaft begründen und bewältigen;
- Führungstechniken anwenden;
- Planung, Organisation und Verwaltung technisch lösen;
- Aufgaben in den Bereichen der Finanzierung, der Steuern und des Rechts selbständig erledigen oder gezielt anleiten;
- organisations- bzw. betriebsgerechtes Marketing entwickeln.

5. Abschließende Bemerkungen

Das vorgestellte Ausbildungsmodell für das Berufsbild „Sportmanager“ kann in der augenblicklichen Situation der sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen und des Sports in unserer Gesellschaft lediglich als Diskussionsgrundlage verstanden werden.

Seine Realisierung wird einerseits abhängig sein von einer Reihe bildungs- und hochschulpolitischer Entscheidungen und andererseits bestimmt sein von den Ergebnissen sorgfältig durchgeführter Arbeitmarktanalysen.

Von den am Sport interessierten Studierenden würde ein innovativer und berufsfelderweiternder Studiengang sicherlich angenommen werden.

Literatur

DSB (Hrsg.): Führen und Verwalten im Sport. Frankfurt 1972.

DÖRRWÄCHTER, H.: Wachstumschancen und Wachstumsbarrieren des Vereinssports – Übertragung von Wachstumsmodellen aus der Wirtschaft? In: DSB (Hrsg.): Probleme des Wachstums der Vereine. Frankfurt 1979, S. 25–44.

GIESELER, K. H., u. a.: Der Sport in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1972.

RÖTHIG, P., u. a. (Red.): Sportwissenschaftliches Lexikon. Schorndorf ⁵1983.

SCHLAGENHAUF, D.: Sportvereine in der Bundesrepublik Deutschland. I. Strukturelemente und Verhaltensdeterminanten im organisierten Freizeitbereich. Schorndorf 1977. Sportvereine in der Bundesrepublik Deutschland. II. Organisations-, Angebots- und Finanzstruktur. Schorndorf 1979.

Anschrift des Autors:

Alexander Morawietz, OStR i. H., Lassenweg 17, 2305 Flintbek

Gesundheitssport

1. Einführende Bemerkungen

Sport ist als eine zentrale und vielfältige Erscheinung des heutigen Lebens anzusehen. Dabei können vier Fragen formuliert werden: Wer, wo, wann und warum treibt man Sport? Auf die letzte Frage „warum“ kann die Antwort z.B. lauten: Wegen der Gesundheit („Gesundheitssport“). Auszugehen ist dabei von einem breiten Gesundheitsbegriff, wie ihn die Weltgesundheitsorganisation (WHO 1948) geprägt hat: „Gesundheit = körperliches, geistiges sowie soziales Wohlbefinden und nicht lediglich das Freisein von Krankheiten und Schwäche“.

Auf dieser Grundlage versteht sich Gesundheitserziehung als Ergebnis erzieherischer Vorgänge, d. h. der Summe der Erfahrungen, die das praktische Handeln, die Haltung und das Wissen im Hinblick auf Gesundheit günstig beeinflussen. Ferner wird darunter ein Programm von bereitgestellten Lernmöglichkeiten verstanden, um die Entwicklung von Wissen, Verhaltens- und Handlungsweisen in bezug auf die Gesundheit des einzelnen, der Familie und der Gemeinde, d. h. möglichst aller Menschen, zu beeinflussen. Auf diesem Hintergrund ist Gesundheitssport als außerschulisches Berufsfeld zu konzipieren.

2. Strukturierung des Tätigkeitsbereiches

Die Strukturierung des Tätigkeitsbereiches „Gesundheitssport“ muß sehr vielfältig ausfallen, da Gesundheit und die zu ihrer Erreichung bzw. Erhaltung notwendigen Maßnahmen einen zentralen Aspekt menschlichen Lebens bilden.

Als Strukturierungskriterium für den Gesundheitssport kann folgende Dreiteilung dienen:

- Prophylaktischer Bereich: Vorbeugende Maßnahmen zur Erhaltung der Gesundheit durch Bewegung, Spiel und Sport.
- Therapeutischer Bereich: Bewegung, Spiel- und Sporttherapie zur gezielten Beseitigung von Defiziten in verschiedenen Dimensionen der Gesundheit.
- Rehabilitativer Bereich: Formen von Bewegung, Spiel und Sport, um einen entsprechenden gesundheitlichen Leistungsstand wiederzugewinnen.

3. Berufsbilder im Tätigkeitsbereich „Gesundheitssport“

Das Entstehen, Bestehen und Vergehen von Berufsbildern zeigt in den letzten Jahren, wie in der Einleitung erwähnt, eine immer stärkere Dynamik. Bevor neue Berufsbilder entwickelt werden, müssen zunächst die existierenden wahrgenommen werden.

Im Gesundheitsbereich sind generell zahlreiche Berufsbilder vorhanden. Eine sportspezifische Ausprägung, die allerdings zum Teil keinen Universitätsabschluß, sondern einen Fachhochschulabschluß voraussetzen, haben folgende Berufsbilder:

- Bewegungstherapeut (Krankengymnastik),
- Physiotherapeut (einschließlich Massage),
- Sportlehrer zur Betreuung spezieller Gruppen (z. B. Infarktsportlehrer),
- Sportlehrer in Kurbetrieben (Kurheimen) bzw. Ferienorten,
- Sportlehrer für Sportförderunterricht.

Die Bedingungsfaktoren, die bei der Entwicklung neuer Berufsbilder berücksichtigt werden müssen, sind in dem Beitrag von HAAG/KNEYER/KRÜGER/MORAWIETZ dargestellt (vgl. S. 487).

4. Anforderungen und Kompetenzen

Bei einem so vielfältigen Bereich wie dem des Gesundheitssports müssen Anforderungen und Kompetenzen sehr differenziert gesehen werden. Ausgangspunkt ist eine genaue und umfassende Auseinandersetzung mit Sport als individuellem und sozialem Lebensraum. Dies bedeutet:

- Einsicht in die somatisch-physischen Zusammenhänge von Sport und Gesundheit.
- Vertrautsein mit sozialen Bezügen der Gesundheit durch Sport.
- Kenntnis emotionaler Aspekte der Gesundheit durch Sport.
- Einblick in mentale Dimensionen der Gesundheit (mental hygiene) in ihrer Verbindung mit Sport.
- Grundlagenkenntnisse in der Medizin (vor allem Ernährung, Kreislauf, Atmung etc.).
- Kenntnis der Gesundheitsdienste, Vereinigungen, Organisationen und Institutionen, die sich mit Sport auf der einen und Gesundheit auf der anderen Seite befassen.
- Eingehende Vertrautheit mit Bewegung, Spiel und Sport als Möglichkeiten zur Gewinnung, Erhaltung und Verbesserung von Gesundheit.
- Fähigkeiten im sportmethodischen Bereich, d. h. zur Planung, Durchführung und Auswertung von Lehr- und Lernprozessen bezogen auf den „Gesundheitssport“ unter jeweils spezifischen Bedingungen.

Dieser Katalog verdeutlicht, daß die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand „Gesundheitssport“ sehr vielfältig ist. Auch der berufliche Einsatz läßt Varianten zu, die allerdings – im Sinne der Besetzung des Gesundheitssports als Berufsfeld – zum Teil erst als mögliche Entwicklungsperspektiven betrachtet werden müssen.

5. Abschließende Bemerkungen

Bei dem sehr komplexen Tätigkeitsbereich „Gesundheitssport“ mit teils etablierten, teils erst zu entwickelnden Berufsbildern ist mit vielen Partnern zu kooperieren, z. B. auch mit der Bundesvereinigung für Gesundheitserziehung und deren Landesverbänden sowie mit den entsprechenden Ministerien auf Bundes- und Landesebene. Daneben ist der Wirtschafts- und Konsumbereich von entscheidender Bedeutung.

Unter den Forschungsschwerpunkten bzw. der Forschungsförderung in der Bundesrepublik Deutschland steht das Thema Gesundheit neben Informatik und Biogenetik an oberster Stelle. Damit könnten sich auch für den Bereich des Gesundheitssports neue Chancen auftun. Es bedarf nun der strukturierten Weiterentwicklung dieses Tätigkeitsbereiches und der Konzipierung entsprechender Ausbildungsmodelle.

Literatur

- BUNDESVEREINIGUNG FÜR GESUNDHEITSERZIEHUNG (Hrsg.): Gesundheitserziehung Kur. Bonn 1975.
- BUNDESVEREINIGUNG FÜR GESUNDHEITSERZIEHUNG (Hrsg.): Methoden der Gesundheitserziehung. Tagungsbericht. Bonn 1979.
- HAAG, H.: Die amerikanische Gesundheitserziehung. Theoretische Grundlagen und Realisierung in der Schule. Ein Beitrag zum Verständnis des Zusammenhangs von Freizeit-, Gesundheits- und Leibeserziehung. Schorndorf 1971.
- HAAG, H.: Versuch der Entwicklung eines Bezugsmodells für sportspezifische Curriculumforschung. Dargestellt am Beispiel der Gesundheitserziehung als möglichem Bestandteil der Lernzielbestimmung für Sportunterricht. In: JOST, E. (Hrsg.): Sportcurriculum. Entwürfe – Aspekte – Argumente. Schorndorf 1972, S. 175–184.
- HAAG, H.: Sport und Gesundheit. In: KOCH, K. (Hrsg.): Sportkunde für den Kursunterricht in der Sekundarstufe II. Schorndorf 1984, S. 316–326.
- HUTH, M.: Gesundheitslehre für Erzieher. Bad Heilbrunn 1976.
- OBERTUEFFER, D./BEYRER, M. K.: School Health Education. New York 1966.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Herbert Haag, MS., Inst. für Sport und Sportwissenschaften der Christian-Albrechts-Universität, Olshausenstr. 40, 2300 Kiel 1

Information und Dokumentation im Sport

1. Einführende Bemerkungen

„Information“ ist sicherlich eines der meistgebrauchten Schlagworte unserer Zeit. In allen Lebensbereichen, sei es Politik, Wirtschaft, Wissenschaft etc. kommt der Information und dem funktionierenden Informationsfluß entscheidende Bedeutung zu. Dies wird besonders deutlich, wenn Politiker den „informationsbewußten Bürger“ fordern und Wissenschaftler vom nahenden „Informationszeitalter“ sprechen.

Die in den letzten Jahren ständig steigende Bedeutung der Information und Dokumentation (IuD) auch im Bereich des Sports führt folgerichtig zur Aufnahme des IuD-Bereiches in neuere Überlegungen zur Erweiterung des Berufsfeldes „Sport“. Nachdem auch der Sport die Notwendigkeit und Wichtigkeit spezifischer Informationsmöglichkeiten erkannt hat, stellt sich nun die Frage nach der Professionalisierung von sportspezifischem Informationspersonal. Gerade die Vielgestaltigkeit des Sports macht eine umfangreiche Information für alle Beteiligten unbedingt notwendig. Aus all diesen Gründen erscheint es legitim, im Rahmen einer Diskussion über neue Berufsfelder im Sport den Bereich Information/Dokumentation (IuD) an wesentlicher Stelle zu berücksichtigen.

Die vorliegende Untersuchung hat demnach das Ziel, den Tätigkeitsbereich „Information und Dokumentation im Sport“ näher zu analysieren und einige zentrale Aspekte in den Vordergrund zu stellen: Bei diesen Aspekten handelt es sich im einzelnen um den Tätigkeitsbereich Information/Dokumentation mit seinen möglichen Berufsbildern und eventuellen Arbeitgebern sowie den Aufgaben und Anforderungen in diesen Berufsbildern; daraus leiten sich die erforderlichen Kompetenzen ab, die vom ausgebildeten Fachmann erwartet werden. Zur Vermittlung dieser Kompetenzen ist ein praxisbezogener Ausbildungsgang nötig, den es derzeit für den „Sport“ noch nicht gibt.

„Information und Dokumentation ist der Bereich praktischer Tätigkeit, durch den versucht wird, mit Hilfe von Dokumentations- und Informationssystemen in der fachlichen Kommunikation die Informationssituation zu verbessern“ (LAISIEPEN 1980, S. 16). Mit dieser grundlegenden Definition ist auch der Bereich Information/Dokumentation im Sport eindeutig beschrieben. Zentraler Schwerpunkt der Information/Dokumentation ist der Dokumentationsprozeß, verstanden als „die kontinuierliche systematische Information“ (LAISIEPEN 1980, S. 16). Diese optimale Information wird von einem Dokumentationssystem angeboten, das als „materielles und konzeptionelles System zur Information eines durch spezifische Fragestellungen gekennzeichneten Rezipientenkreises (Benutzerkreis)“ (LAISIEPEN 1980, S. 16) beschrieben werden kann.

2. Strukturierung des Tätigkeitsbereichs

Will man den Tätigkeitsbereich Information/Dokumentation im Sport näher beleuchten, so muß zunächst der allgemeine Tätigkeitsbereich IuD beachtet werden.

Neben den Kernbereichen entstand außerhalb der traditionellen Erschließungs-, Sammlungs- und Recherchearbeit eine Reihe von anderen Funktionen, die sich zum einen auf der Ebene der Informationssysteme, abgehoben von der täglichen Routine, und zum anderen auf der Ebene der Informationswissenschaft bewegen (vgl. SEEGER 1980, S. 82). Unter Einbeziehung dieser Schwerpunkte gliedert SEEGER (1980, S. 82 ff.) den Tätigkeitsbereich Information und Dokumentation wie folgt:

- I. Aufarbeitung von Daten bzw. Erkenntnissen (interne Tätigkeit)
 - Input von Daten bzw. Erkenntnissen,
 - Transformation dieser Daten/Erkenntnisse zu dokumentarischen Daten,
 - Output der dokumentarischen Daten,
 - Information der Benutzer;
- II. Planung, Entwicklung und Neuorganisation von Informationssystemen (externe Tätigkeit)
- III. Forschung und Lehre (übergreifende Tätigkeit)
 - angewandte Forschungs- und Lehrtätigkeit,
 - Grundlagenforschung.

Im Rahmen einer horizontalen Differenzierung des Tätigkeitsbereiches sind folgende Arbeits- und Aufgabenbereiche zu nennen: a) Planung und Entwurf von Informationssystemen, b) Informationsmanagement, c) informationswissenschaftliche Forschung und Entwicklung, d) Informationsmakler und -anwalt, e) Informationslehrpersonal, f) EDV-erfahrenes Informationspersonal (vgl. SEEGER 1980, S. 8).

Nach dieser allgemeinen Kennzeichnung ist es nunmehr möglich, die entsprechenden, bereits existierenden oder neu zu schaffenden Berufsbilder im Tätigkeitsbereich Information/Dokumentation im Sport zu bestimmen.

3. Berufsbilder im Tätigkeitsbereich „Information und Dokumentation im Sport“

Versucht man, die möglichen Berufsbilder zu strukturieren, so müßten die folgenden Schwerpunktbereiche hervorgehoben werden:

- Bibliotheken und Dokumentationsstellen bzw. -zentren,
- Datenbanken bzw. Informationssysteme,
- Sportselbstverwaltung (nationale und internationale Organisationen),
- öffentliche Sportverwaltung,
- Massenmedien,
- Lehre und Forschung.

Aus diesen sechs Bereichen leiten sich logisch die möglichen Arbeitgeber ab, nämlich der Staat (Bund, Länder und evtl. Gemeinden), die Privatwirtschaft (kommerzielle Datenbanken), Presse, Funk und Fernsehen sowie die nationalen und internationalen Vereinigungen und Verbände – wie UNESCO, EUROPARAT, ICHPER, DSB etc.

Teilt man die genannten Schwerpunktbereiche in existierende und neue Berufsbilder auf, so sind die beiden ersten Bereiche den existierenden und alle anderen den neuen Berufsbildern zuzuordnen. Die folgende Darstellung der Schwerpunktbereiche orientiert sich an dieser Zuordnung.

3.1. Existierende Berufsbilder

3.1.1. Bibliotheken und Dokumentationsstellen bzw. -zentren

Im Bereich der Bibliotheken und Dokumentationsstellen bzw. -zentren liegt sicherlich ein besonderer Schwerpunkt der Einsatzmöglichkeiten.

Dabei ist neben den öffentlichen Bibliotheken speziell an die Universitätsbibliotheken und die Bibliotheken der Sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen gedacht, die heute fast ausnahmslos über eine Dokumentationsabteilung verfügen.

3.1.2. Datenbanken und Informationssysteme

Die Gruppe der Datenbanken und Informationssysteme muß differenziert gesehen werden.

Dabei handelt es sich zum einen um sportspezifische Informationssysteme, wie etwa SIRC (Sport Information Resource Centre, Canada), die bereits heute ganz oder teilweise „online“ verfügbar sind, und zum anderen um allgemeine Informationssysteme wie MEDLARS (das größte medizinische Informationssystem, USA) oder LOCKHEED (den größten rein kommerziellen Datenverbund, USA) und viele weitere kleinere Systeme wie z.B. ERIC (Educational Resources Information Centre, USA). In der ersten Gruppe von Informationssystemen und Datenbanken wird ausschließlich Sportinformationspersonal benötigt, das professionell in den Gebieten „Information und Dokumentation“ und „Sport“ ausgebildet und geschult ist und alle notwendigen Tätigkeitsbereiche abdecken kann.

Im Rahmen der allgemeinen Informationssysteme mit „sportlichen Anteilen“ ist ebenfalls sportspezifisch geschultes Informationspersonal vonnöten. Da die Zahl dieser kommerziellen Informationsanbieter im nationalen wie internationalen Raum ständig steigt, ist der Personalbedarf auch in dieser Gruppe nicht zu unterschätzen.

3.2. Neue Berufsbilder

Etwas schwieriger einzuschätzen ist die Lage bei neuen Berufsbildern im Tätigkeitsbereich Information und Dokumentation im Sport.

3.2.1. „Sportselbstverwaltung“ (nationale und internationale Organisationen)

Gerade diese Organisationen könnten sich neben den sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen mit ihren Dokumentationsstellen zu einem zweiten Schwerpunkt der Sportinformation entwickeln und dementsprechend Sportinformationspersonal benötigen.

3.2.2. Öffentliche Sportverwaltung

Im Rahmen der öffentlichen Sportverwaltung besteht zweifellos eine starke Nachfrage nach spezifischer Information. Da diese Information jedoch grundsätzlich von der bisher behandelten abweicht – es handelt sich um Gesetzes- und Verordnungsdokumentationen,

Entscheidungsgrundlagen etc. –, wird die öffentliche Sportverwaltung in Bund, Ländern und auch eingeschränkt in Kommunen nicht oder nur teilweise auf bestehende Dokumentationen zurückgreifen können und somit eigene Systeme und Strategien entwickeln müssen.

3.2.3. Massenmedien

Die Massenmedien – Presse, Funk und Fernsehen –, die heute schon über ausgedehnte Archive verfügen, werden durch die ständig steigende Bedeutung des Sports und der damit in Verbindung stehenden verstärkten Sportberichterstattung qualitativ und quantitativ verbesserte Informationsmöglichkeiten suchen. Dies kann in den eigenen Archiven geschehen oder aber auf dem „freien Sportinformationsmarkt“. Auch hier könnte sich durchaus ein Sportinformationspersonalbedarf ergeben.

3.2.4. Lehre und Forschung

Letztlich bleibt noch zu erwähnen, daß selbstverständlich für die Ausbildung dieses Sportinformationspersonals eine Gruppe von Fachlehrkräften an Universitäten und Fachhochschulen notwendig ist. Diese zahlenmäßig überschaubare Personengruppe, die die Aufgaben der Lehre und Forschung im Rahmen einer „Sportinformationswissenschaft“ zu übernehmen hätte, könnte als sechstes Berufsbild im Tätigkeitsbereich „Information/Dokumentation im Sport“ angeführt werden.

4. Anforderungen an und Kompetenzen für neue Berufsbilder

Ausgehend von den angesprochenen Berufsbildern werden von dem Sportinformationspersonal in Theorie und Praxis folgende Basiskompetenzen erwartet:

a) technologisches Wissen der EDV, b) organisatorisches Wissen um alternative Modelle der Informationsvermittlung, c) methodisches Wissen um alternative Modelle der Informationsvermittlung, d) linguistisches und mathematisches Strukturwissen zur Textanalyse und Modellbildung, e) juristisches und ökonomisches Wissen zur Organisation und zum Betrieb von Informationsvermittlungsinstitutionen, f) psychologisches und allgemein sozial- bzw. kommunikationswissenschaftliches Wissen zur Analyse von Informationsverhalten und Benutzerbedürfnissen (KUHLEN 1982, S. 106ff.).

Diese Aufstellung von erforderlichen Kompetenzen muß ergänzt werden um die nötige Sachkompetenz im Bereich Sport. Somit ergibt sich eine prinzipielle Zweiteilung der erforderlichen Kompetenzen in eine informationsbezogene und eine sportbezogene Gruppe von Kompetenzen. Durch welche inhaltliche Elemente die letzteren erreichbar sind, wird in dem Beitrag von HAAG/KNEYER/KRÜGER/MORAWIETZ (S. 487) vorgestellt.

5. Abschließende Bemerkungen

Der Tätigkeitsbereich Information und Dokumentation im Sport nimmt heute bereits einen wesentlichen Stellenwert ein. Es kann erwartet werden, daß sowohl die unterschiedlichen Berufsbilder, ihre Aufgaben und Anforderungen und die daraus resultierenden

Kompetenzprofile als auch die Ausbildungsmöglichkeiten und die Arbeitsmarktlage in den nächsten Jahren eine beträchtliche Ausdehnung erfahren werden.

Literatur

- BUDER, M., et al.: Bibliothek, Information und Dokumentation als gegenwärtiger und zukünftiger Berufs- und Tätigkeitsbereich. Ergebnisse von empirischen und prognostischen Studien als Vorarbeiten zu einer integrierten Ausbildungskonzeption. FIABID-Forschungsbericht BMFT-FB ID 80-00. Berlin 1980.
- DEZELSKI, H.-J./SIMON, H. R.: Arbeitsmarktanalyse und Bedarfsabschätzung für die Ausbildung zum „wissenschaftlichen Dokumentar“. In: Nachrichten für Dokumentation 34 (1984) 2, S. 11–117.
- HELM, B., et al.: Der Bedarf an Informationswissenschaftlern und Dokumentaren. Forschungsbericht BMFT-FB ID 78-04. Frankfurt 1976.
- KNEYER, W.: Die Bedeutung der Information und Dokumentation im Bereich des Sports. Vortragsmanuskript. Kiel 1983 (auch in Englisch und Spanisch).
- KUHLEN, R.: Informationsvermittlung und Information Management. Die Konzeption des Aufbaustudiums der Informationswissenschaft an der Universität in Konstanz. In: Nachrichten für Dokumentation 33 (1982) 3, S. 103–108.
- KUNZ, W./RITTEL, H.: Ausbildung in den Informationswissenschaften. In: Das Informationsbanksystem. Bd. 2. Köln 1971, S. 367–377.
- LAISIEPEN, K./LUTTERBECK, E./MEYER-UHLENRIED, K.-H.: Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation. München 1980.
- RAUCH, W./WERSIG, G. (Hrsg.): Delphi-Prognose zu Information und Dokumentation. München 1978.
- SEEGER, TH.: Ausbildungsgänge im Tätigkeitsbereich Information und Dokumentation. München 1977.
- SEEGER, TH.: Das Tätigkeitsfeld – Berufs- und Ausbildungsfragen. In: LAISIEPEN, K., et al.: Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation. München ²1980, S. 78–93.
- VOGEL, E.: Konstanzer Ausbildungskonzeption Informationswissenschaft: Informationsvermittlung/Informationsmanagement. Vortragsmanuskript. Konstanz 1983.

Anschrift des Autors:

Hochschulassistent Dr. Wolfgang Kneyer, Gotlandwinkel 3, 2300 Kiel

Elemente beruflicher Bildung für das außerschulische Berufsfeld Sport

1. Einführende Bemerkungen

Die Bedingungsanalysen der vier außerschulischen Berufsfelder (Freizeitsport, Gesundheitssport, Sportselbstverwaltung sowie Information/Dokumentation im Sport) können ihr Ziel, jungen Leuten, die an einer sportspezifischen Tätigkeit interessiert sind, eine Berufsperspektive zu ermöglichen, nur dann erreichen, wenn die angeführten Überlegungen in die Realisierung eines Bildungsganges einmünden. Allerdings können im folgenden keine ausgearbeiteten Studienpläne für alle vier Tätigkeitsbereiche beschrieben werden. Vielmehr soll deutlich gemacht werden, wie diese Berufsperspektiven in vorhandene Studienstrukturen integriert werden können, ohne daß ihr spezifisches Ziel verlorengeht.

2. Einige Bedingungsfaktoren zur Entwicklung neuer Studiengänge mit dem Schwerpunkt Sport für das außerschulische Berufsfeld

Bei der Entwicklung einer neuen Form der beruflichen Bildung für Berufsfelder im außerschulischen Sport sollten sowohl Gegebenheiten der Arbeitsmarktsituation als auch Möglichkeiten und Grenzen der Hochschulen Berücksichtigung finden wie z. B.:

- a) Die Möglichkeit, bereits existierende Berufsausbildung auf eine volle akademische Ausbildungsebene (8 Semester) anzuheben, erscheint nicht sinnvoll, da die Gefahr der Überprofessionalisierung, der Verwissenschaftlichung und Praxisferne besteht. Diese Perspektive scheidet bei der Diskussion um neue Berufsbilder aus, vor allem, da es sich nur um eine Ausbildungsumorientierung handeln würde.
- b) Eine gezielte, spezialisierte berufliche Bildung, z. B. nur für die Tätigkeit „Führen und Verwalten in der Sportselbstverwaltung“ ist kaum vertretbar, da sich nicht allein Aufgaben und Tätigkeiten in der Sportselbstverwaltung, sondern auch in der öffentlichen Sportverwaltung, der Sportwirtschaft und den kommerziellen Sporteinrichtungen anbieten.
- c) Ein neuer Studiengang sollte sich deshalb an der Vermittlung von Grundlagenqualifikationen orientieren, die dem Absolventen eine flexible Anpassung an die Erfordernisse der unterschiedlichen Berufsbedingungen ermöglicht. Somit stünden Absolventen zur Verfügung, die in der Berufswelt an verschiedenen Stellen ihr berufliches Ziel verwirklichen könnten.
- d) Im Hinblick auf die Konzipierung eines Studienganges sollte von den sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen nach Möglichkeit Einheitlichkeit angestrebt werden. Dies gilt sowohl für die Beschreibung möglicher Berufsbilder, die Setzung von Ausbildungsschwerpunkten und Ausbildungsinhalten als auch für die Abschlüsse. Die Erarbeitung von Rahmenstudienordnungen und Prüfungsordnungen ist zwingend

erforderlich, um für die Abnehmer von Absolventen die Transparenz der Ausbildungsbedingungen zu gewährleisten.

- e) Den sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen werden Grenzen bei der Ausbildung für neue Berufsbilder durch die (im Augenblick) eingeschränkten finanziellen und personellen Rahmenbedingungen gesetzt sein. Deshalb sind zunächst in der Entwicklungsphase die Ausbildungsmöglichkeiten bereits bestehender Studiengänge in Verbindung mit aufbauenden, vor allem berufsfeldorientierten Qualifikationen zu nutzen. Dementsprechend sollten neben der Grundlagenqualifizierung Schwerpunktsetzungen, wie z. B. für die beschriebenen Tätigkeitsbereiche, möglich sein.

3. Organisationsmöglichkeiten für die Berufsausbildung bezogen auf das außerschulische Berufsfeld „Sport“ im Rahmen von sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen

Prinzipiell sind zwei unterschiedliche Konzeptionen für die Ausbildung in allen vier Bereichen (Freizeitsport, Sportselbstverwaltung, Gesundheitssport, Information/Dokumentation im Sport) an sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen denkbar:

Erstens selbständige Studiengänge als achtsemestriges Diplomstudium (z. B. für den Bereich Freizeitsport) mit dem Hauptfach Sport sowie den Nebenfächern Sozialpädagogik und Betriebswirtschaftslehre).

Als Abschluß könnte der Titel: „Diplomsportologe“, Schwerpunkt: „stadtteilorientierte Spiel- und Bewegungspädagogik“ verliehen werden.

Zweitens ist ein Aufbaustudiengang zusätzlich und anschließend an ein Sportstudium möglich, wobei der Schwerpunkt dieses Aufbaustudiums auf der „Bezugswissenschaft“ zum Tätigkeitsbereich liegen sollte.

4. Inhaltliche Elemente der beruflichen Bildung

Unter Berücksichtigung der angeführten Bedingungsfaktoren (vgl. 2.) sind die folgenden inhaltlichen Elemente für das Hauptfachstudium eines Diplomstudiengangs hinsichtlich gemeinsamer (1) und spezifischer Elemente (2) differenziert.

4.1. Gemeinsame inhaltliche Elemente

- Grundlagen und Methoden der Sportwissenschaft,
- fachwissenschaftliche Grundlagen (Sportmedizin, Kinesiologie, Sportpsychologie, Sportpädagogik, Sportsoziologie, Sportgeschichte, Sportphilosophie),
- Theorie und Praxis der Sportarten (Grundsportarten, Schwerpunktsportarten, Wahlpflichtsportarten),
- Grundpraktikum (wissenschaftsbezogene Projektorientierung).

4.2. Spezifische inhaltliche Elemente

Spezifische inhaltliche Elemente für die oben angeführten Tätigkeitsbereiche sind fachwissenschaftliche Spezialisierungen in Sonderfächer wie z. B. „Sport und Freizeit“, „Sport und Tourismus“, „Sport und Organisation/Verwaltung“, „Sport und Information/Dokumentation“ sowie „Sport und Gesundheit“ einzurichten.

Darüber hinaus sind für jeden Bereich berufsorientierte Praktika vorzusehen.

5. Abschließende Bemerkungen

Die hier vorgestellten Elemente beruflicher Bildung für das außerschulische Berufsfeld Sport können nur als erste Ansätze für eine inhaltliche Gestaltung von Ausbildungsgängen betrachtet werden. Zweifelsohne bedürfen sie einer weiteren Ausdifferenzierung, die mit anderen Fachwissenschaften abgestimmt werden muß, damit die Inhalte der Nebenfächer das Hauptfach tatsächlich ergänzen können.

Anschrift der Autoren:
s. S. 473, 478, 481, 486

Zusammenfassung der Diskussion in der Arbeitsgruppe

Die auch in den weiterführenden Schulen immer kleiner werdenden Klassen, vor allem aufgrund des Eintretens der geburtschwachen Jahrgänge in die Sekundarstufe I, wirken sich auch auf den Lehrbetrieb der Universitäten speziell in den Studiengängen aus, die bislang fast ausschließlich auf ein Lehramt an Schulen ausgerichtet waren, wie z. B. Sportwissenschaft. So ist in den letzten Semestern an allen sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen ein Rückzug der Studienbewerber für das Lehramtsstudium zu verzeichnen. Eine Ausnahme bildet die Deutsche Sporthochschule (DSHS) in Köln, an der noch heute ein Numerus Clausus für das Fach Sport existiert und mit der Einführung von Aufnahmeprüfungen im WS 1984/85 begonnen wurde. Bei den Studienbewerbern in Köln sind zwei Tendenzen sichtbar. Einerseits werden vermehrt von Studenten zwei Qualifikationen, das Diplom und das Staatsexamen für ein Lehramt, mit der Fakultät Sport angestrebt. Auf der anderen Seite ist eine erhebliche Zunahme in der Spezialisierung im Rahmen des Diplomstudienganges hinsichtlich Rehabilitationssport, Sportpublizistik, Sportverwaltung, Freizeitsport und Sportrecht zu verzeichnen.

Bedingt durch den Rückgang der Studienbewerber an den sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen (mit Ausnahme der DSHS) ergeben sich an den einzelnen Instituten freie Kapazitäten. Diese können durch eine vermehrte Forschungstätigkeit, die aufgrund des Studentenandranges in den letzten 10–15 Jahren stark in den Hintergrund getreten ist, genutzt werden, zumal gerade in der Sportwissenschaft als sehr junger Disziplin mehr Fragen offenstehen als beantwortet sind.

Bei ausschließlicher Verlagerung der freigewordenen Kapazitäten auf sportwissenschaftliche Forschung würden die wissenschaftlichen Vertreter des Fachgebiets Sport jedoch ihre Gesamtverantwortung aufgeben, die sie für die gesellschaftliche Erscheinungsform des Sports in Anspruch nehmen.

Es ist also zu fragen, welche Maßnahmen die sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen treffen können, um kurz-, mittel- und langfristig weiterreichende Perspektiven zu entwickeln.

Kurzfristig ist sicherlich die Vermittlung sogenannter Zusatzqualifikationen wie z. B. das Anbieten von Tennis-, Segel- und Surflehrerprüfungen nach den DSB-Richtlinien möglich, mit denen die Absolventen zumindest nebenberuflich in den Sportvereinen oder kommerziellen Sportschulen tätig werden können. Indessen benötigen die Absolventen für diese Tätigkeiten, zumindest nach den bisherigen Anforderungen des Arbeitsmarktes, keine akademische Bildung.

Mittelfristig wären zwei Möglichkeiten denkbar: erstens die Umorientierung des Lehramtsstudiums auf ein noch näher zu präzisierendes Berufsfeld und zweitens die Einrichtung zusätzlicher (zu den Lehramtsstudiengängen) neuer Studiengänge, wie sie z. B. in den

vorangegangenen Beiträgen vorgestellt wurden. Zwei Faktoren sollten u. a. bei der zuletzt genannten Möglichkeit Berücksichtigung finden:

- a) Eine Kooperation und Absprache zwischen den einzelnen sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen ist notwendig, damit nicht alle Institute die gleichen Studiengänge einrichten und damit am Bedarf des Marktes vorbeigehen.
- b) Eine Kooperation mit anderen Wissenschafts- und Ausbildungsbereichen sollte erreicht werden, damit auch deren Angebote für die spätere berufliche Tätigkeit genutzt werden.

Langfristig stellt sich allerdings die Frage, ob für die neuen Berufsbilder das Fach Sport zentraler Gegenstand sein kann. Nimmt z. B. der Anteil der pädagogischen Kompetenzen in den Tätigkeitsbereichen des Sports weiter zu, so könnte es sinnvoll sein, daß der Sport im Rahmen eines sozialpädagogischen Studiums eine Spezialisierungsmöglichkeit darstellt, die als spezielle Serviceleistung für diese pädagogischen Bildungsgänge von den sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen angeboten werden könnte. Dieses Angebot wäre sowohl als integrierter Baustein des sozialpädagogischen Studiums als auch als Aufbaustudium denkbar.

Diese Möglichkeit gilt nicht nur für pädagogische Berufe, sondern sie käme auch beispielsweise für Betriebswirtschaft (z. B. für den Sportmanager) oder für Journalistik (z. B. für den Sportjournalisten) in Frage.

Doch bevor Schritte zur Realisierung der o. a. Perspektiven vollzogen werden, sind Arbeitsmarktanalysen durchzuführen, um die Möglichkeiten und Grenzen eventueller beruflicher Selbständigkeit im Sportbereich und deren Voraussetzungen präzise abzuklären. Ferner sind berufliche Erwartungs- und Aufgabenprofile zu erstellen, damit nicht Universitäten Bildungsgänge einrichten, die ebensogut oder vielleicht sogar besser von Fachhochschulen durchgeführt werden können, wobei deren Absolventen aufgrund ihrer geringeren Gehaltsforderungen eher einen Arbeitsplatz erhalten können. Hierzu sollten baldmöglichst Initiativen erfolgen, und zwar in Zusammenarbeit mit den zuständigen Verbänden, Gremien und Institutionen.

Eine Kooperation und der Erfahrungsaustausch mit diesen Einrichtungen dient sicherlich dem o. a. Ziel und verdeutlicht am besten, daß die sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen sich nicht primär diesen Fragen stellen, damit sie ihre Einrichtungen und ihr Personal erhalten können, sondern um einen Beitrag zur Befriedigung eines gesellschaftlichen Bedarfs, d. h. zur Behebung der Arbeitslosigkeit von Sportlehrern sowie zur Verbesserung der Perspektiven junger Leute, die einen sportbezogenen Beruf wählen möchten, zu leisten.

Anschrift der Autoren:
s. S. 473, 478

Arbeitslosigkeit der Akademiker

KARL HAUSSER/PHILIPP MAYRING

Lehrerarbeitslosigkeit – Folgen für die Lehrerausbildung

Das Problem der Lehrerarbeitslosigkeit stellt sich nicht nur für die betroffenen Lehrer, sondern auch für die Ausbildungsinstitutionen. Während der Großteil der Veranstaltungen in der Lehrerausbildung nach wie vor berufsbezogen ist und das Problem der Lehrerarbeitslosigkeit kaum thematisiert wird, haben die Kultusministerien und Universitätsleitungen längst massive Eingriffe unternommen: Kapazitätsabbau und Stellenstreichungen sind an der Tagesordnung. Zunächst gehen wir jedoch auf die Entwicklung der Lehrerarbeitslosigkeit in den letzten Jahren ein.

1. Lehrerarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik

In der Bundesrepublik Deutschland sind Schulsystem und Lehrerausbildung weitgehend als öffentlich-staatliche Institutionen organisiert. Man wird das als einen historischen Fortschritt im Hinblick auf Konfessionsschulen und auf konfessionell getrennte wie auch konfessionell befangene Lehrerausbildungsstätten, wie sie teilweise noch bis in die sechziger Jahre bestanden, ansehen müssen. Aber damit hat der Staat heute in Westdeutschland nahezu ein *Ausbildungs- und Anstellungsmonopol für Lehrer* inne, das ihm hohe Verantwortung auferlegt. Während die etablierten Lehrer in der Bundesrepublik privilegierte Staatsbeamte auf Lebenszeit sind, werden die jungen Lehrer seit einigen Jahren überwiegend nur noch mit befristeten oder Stundenverträgen oder überhaupt nicht mehr angestellt.

Was ist geschehen? Bis Mitte der siebziger Jahre war in der Bundesrepublik offiziell von einem gravierenden *Lehrermangel* die Rede; Abiturienten wurden für die Lehrerausbildung geworben. Dann setzte jedoch eine *restriktive Periode der Lehrerbeschäftigung* ein, die auf einer Vernachlässigung des Bildungssektors in den Staatshaushalten beruhte, in der Öffentlichkeit aber einseitig, wenngleich mit fataler Plausibilität, allein mit dem Geburtenrückgang begründet wurde. Tabelle 1 zeigt ab 1979 die Zahl der jeweils zu Schuljahrsbeginn mit 2. Staatsexamen neu ausgebildeten, aber nicht eingestellten Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland (SEKRETARIAT ARBEITSLOSE LEHRER der GEW 1983, 2).

Man beachte, daß es sich bei der Kurve in Abb. 1 trotz ihres monotonen Steigens *keineswegs um eine kumulative Kurve* Nichtbeschäftigter handelt, sondern jeweils um die neuen Zahlen pro Schuljahr. Die hieraus resultierende *Lehrerarbeitslosigkeit* ist im gleichen Zeitraum wesentlich drastischer angestiegen: Sie ergibt sich als kumulativer Effekt aus all jenen von Schuljahr für Schuljahr nicht eingestellten jungen Lehrern, die – bei zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit – auch keine Alternativbeschäftigung finden. Der Frauenanteil unter den arbeitslos gemeldeten Lehrern beträgt übrigens relativ konstant knapp zwei Drittel (SEKRETARIAT ARBEITSLOSE LEHRER der GEW 1983, 2).

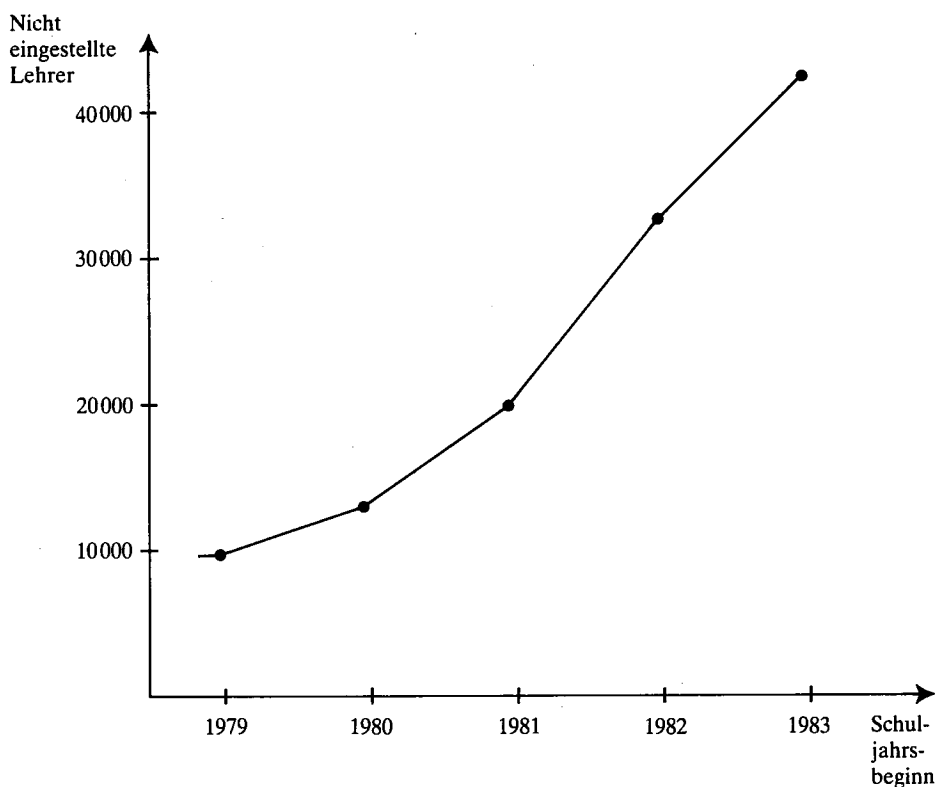


Abbildung 1: Mit 2. Staatsexamen ausgebildete, aber nicht eingestellte Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland seit 1979. (Quelle: Sekretariat Arbeitslose Lehrer der GEW 1983, 2)

Man ist also berechtigt, von dominierender *Lehrerinnenarbeitslosigkeit* zu sprechen. Was die weitere Entwicklung angeht, so prognostiziert das KIELER INSTITUT FÜR WELTWIRTSCHAFT in seiner Analyse der Lehrerarbeitslosigkeit für das Jahr 1990 eine Zahl von 150 000 ausgebildeten, aber arbeitslosen Lehrern in der Bundesrepublik Deutschland.

Im folgenden gehen wir nun der Frage nach, welche Konsequenzen sich aus der Lehrerarbeitslosigkeit für die Lehrerausbildung ergeben. Denn die zunehmende Lehrerarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik zwingt nicht nur betroffene Studenten und junge Lehrer zu angemessenen Bewältigungsstrategien. Sie erfordert auch von den Regierungen, den Parlamenten und den Institutionen der Lehrerausbildung Reaktionen und Maßnahmen.

2. Konsequenzen für die Parlamente

Wegen des eingangs beschriebenen staatlichen Monopols der Lehrerausbildung und der Lehrerbeschäftigung in Westdeutschland ist der Staat auch zum Handeln verpflichtet, um die Lehrerarbeitslosigkeit zu reduzieren und zu beseitigen. Hierfür kommen folgende Möglichkeiten in Betracht, die zum Teil auch kombiniert realisiert werden:

a) Informationspolitik der Abschreckung

Die Presseabteilungen der Kultusministerien warnen vor einem erheblichen Beschäftigungsrisiko bei Aufnahme eines Lehrerstudiums. So gibt zum Beispiel das BAYERISCHE STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS seit dem Schuljahr 1975/76 jährlich eine *amtliche Lehrerbedarfsprognose* heraus, die als Broschüre an den Gymnasien und Hochschulen verteilt wird. In der Prognose des Jahres 1982 heißt es zusammenfassend: „... daß sich die Einstellungsmöglichkeiten für Lehramtsbewerber in den nächsten Jahren wesentlich verschlechtern werden ... Deshalb müssen die schon seit Jahren ausgesprochenen Warnungen vor der Aufnahme eines Lehramtsstudiums, besonders für Realschulen und für Gymnasien, mit allem Nachdruck wiederholt werden“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 1982, 8).

b) Hochschulpolitik des Kapazitätsabbaus

In der Bundesrepublik setzte in den letzten Jahren der Trend ein, *Studienplätze für Lehrerstudenten zu beschränken bzw. abzuschaffen*. Diese Entwicklung geht einher mit *Stellenstreichungen in den einschlägigen Fachbereichen* der Hochschulen. Die staatlichen Maßnahmen reichen vom Einführen oder Verschärfen des Numerus clausus für Lehramtsstudiengänge bis hin zur Auflösung kompletter Pädagogischer Hochschulen in Baden-Württemberg. In Bayern beschloß die Staatsregierung im Januar 1984 die Streichung von 4400 der vorhandenen 25000 Studienplätze der Lehrerausbildung an den bayerischen Hochschulen, verbunden mit einem entsprechenden Stellenabbau in der Lehrerausbildung (UMBITS 1984, 7).

c) Hochschulpolitik der Polyvalenz

Eine andere staatliche Strategie, der sich allerdings die Hochschulen nicht ohne weiteres beugen, besteht darin, die traditionell klare Berufsbezogenheit der Studienordnungen für Lehrerstudenten aufzuweichen und aus der allgemein chaotischen Arbeitsmarktentwicklung das *Ergebnis beruflicher Flexibilität beim einzelnen Arbeitsuchenden* abzuleiten (siehe z.B. WISSENSCHAFTSRAT 1978). Ziele und Richtungen der Lehrerausbildung sollen demnach offener im Sinne von Polyvalenz gehalten, d. h. auf mehrfache Berufsperspektiven ausgerichtet werden (siehe z.B. KAMMERER-JÖBGES/KAMMERER/SCHINDLER/ZOLLONDZ 1980, SCHMIDT 1980). Dies muß zumindest in diesen Jahren wie ein *Schwarzer-Peter-Spiel* anmuten angesichts fehlender Arbeitsmarktnischen mit Möglichkeiten akademischer Ersatzbeschäftigung. Auf einer Tagung der GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT wurde als Karikatur dieser Konzeption kürzlich formuliert, Ziel sei *der Lehrer als „eierlegende Wollmilchsau“*.

d) Restriktive Arbeitsmarktpolitik

Um *kostenneutral mehr Lehrer* einstellen zu können, werden staatlicherseits folgende Maßnahmen geplant bzw. sind bereits realisiert: Reduzierung des Lehrdeputats pro Woche bei entsprechenden Gehaltskürzungen, Absenkung der Eingangsgehälter, Reduzierung der Lebensarbeitszeit, vermehrte Ermöglichung von Teilzeitarbeit und von Beurlaubung. Daß Lehrdeputatskürzungen – auf Deutsch die 35-Stunden-Woche für Lehrer – ohne Beibehaltung des Realeinkommens Arbeitnehmerinteressen ebenso widersprechen wie vereinzelt vorgeschlagene unterbezahlte Rufbereitschaften bei Teilzeitarbeit oder flexibler Arbeitszeit, liegt auf der Hand (vgl. PUTZHAMMER 1983).

e) Offensive Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik

Kameralistisches Haushaltsdenken übersieht, daß *Kosteneinsparungen hier* – sprich: Entlastung von Bildungsetats durch Nichteinstellung ausgebildeter Lehrer – zu *Kostensteigerungen dort* – sprich: Belastung der Sozialversicherungen und der Sozialtats – führen. *Offensive Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik* durch Regierungen und Parlamente hieße Schaffung neuer Arbeitsplätze für Lehrer an den Schulen und im außerschulischen Bildungsbereich. Bekanntlich ist Lehrersbedarf keine monokausal von der Geburtenentwicklung determinierte Größe (ULICH, HAUSER 1978). Ein weiterer relevanter Faktor, von welchem hingegen in keiner Pressekonferenz hierzulande die Rede ist, liegt in der Höhe der Bildungsausgaben überhaupt. Nach den neuesten UNESCO-Daten leistet sich die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich eine erstaunlich geringe Quote: Sowohl der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt als auch ihr Anteil an den gesamten Staatsausgaben liegt niedriger als die entsprechenden Quoten beispielsweise in den USA, in der UdSSR, in Japan, Frankreich, Großbritannien, Italien, Schweden und der Schweiz (UNESCO 1983, IV–5ff.). Eine Erhöhung der Bildungsquote in der Bundesrepublik ermöglichte nicht nur die Beschäftigung arbeitsloser Lehrer, sondern auch die Realisierung von quantitativer und qualitativer Bildungsreform.

Angesichts des Menschenrechts auf Arbeit, angesichts der psychischen Folgen von Arbeitslosigkeit und angesichts der unveränderten Notwendigkeit von Bildungsreform und schulischer Entwicklung in der Bundesrepublik erscheint unter den beschriebenen staatlichen Maßnahmen gegen Lehrerarbeitslosigkeit lediglich die letzte, nämlich eine offensive Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik, als weitsichtig, human und sinnvoll.

3. Reaktionen der Lehrerbildungsinstitutionen

Das Problem der Lehrerarbeitslosigkeit stellt sich aber auch innerhalb der Lehrerbildungsinstitutionen. Mittlerweile ist hier eine *schizophrene Situation* entstanden: einerseits sollen die Lehrerstudenten möglichst intensiv auf ihren Beruf vorbereitet werden, andererseits wird nur der geringere Teil der Studenten diesen Beruf jemals ausüben können. Hier sind nun drei Möglichkeiten denkbar, wie die Ausbildungsinstitutionen mit dieser Situation umgehen können:

a) Keine Reaktion

Die im Moment am häufigsten praktizierte Strategie ist, überhaupt nicht auf das Problem einzugehen, weiterzumachen wie bisher. Was bedeutet das nun für den einzelnen? Welche Bewältigungsversuche können dadurch hervorgerufen, bestärkt oder behindert werden? – Es kann leicht zur Lähmung der Handlungsfähigkeit aufgrund einer *unvorbereiteten Konfrontation mit der Situation Arbeitslosigkeit* kommen. Auch Unbeholfenheit bei der Bewerbung und Umorientierung können die Folge sein, da wichtige Kompetenzen fehlen. Schließlich können Verdrängung und Abwehr, die in der Ausbildung unterstützt wurden, auch in der Arbeitslosigkeit beibehalten werden.

b) Abschreckung

Die Lehrerbildungsinstitutionen können versuchen, die Studenten vom Lehrstudium abzuschrecken. Dies geschieht sehr häufig durch die Studienberatung, in Lehrveranstal-

tungen, informellen Gesprächen und der Öffentlichkeitsarbeit der Institutionen. Das kann jedoch leicht zu *Schuldgefühlen* bei denen führen, die trotz Warnungen weitergemacht haben, um ihren Ausbildungsgang abzuschließen; es kann zu *Verunsicherung* bei denen führen, die ihre Ausbildung machen möchten, weil ihnen der Lehrerberuf wichtig ist und sie erst in zweiter Linie an den Arbeitsmarkt denken wollen. Auch ist die Gefahr einer erneuten Konfrontation mit Arbeitslosigkeit bei denen sehr hoch, die sich zum Studienwechsel überreden ließen, da mittlerweile so gut wie alle Berufe von Arbeitslosigkeit betroffen sind.

c) Ermutigung zu aktiver individueller und kollektiver Auseinandersetzung

Wenn sich die Lehrpersonen und die Studenten an Lehrerbildungsinstitutionen zusammen mit dem Problem *Arbeitslosigkeit intensiv befassen*, kann dies eine aktive Auseinandersetzung fördern. Die rechtzeitige Information über die Bedingungen des Arbeitsmarktes ermöglicht dem einzelnen ein schnelleres Reagieren, eventuell die frühzeitige Vorbereitung auf alternative berufliche Möglichkeiten. Eine *frühzeitige Auseinandersetzung* mit den psychischen Problemen bei Arbeitslosigkeit kann die Folgen lindern, kann eine Stärkung des sozialen Netzwerkes nach sich ziehen (vgl. GRANOVETTER 1973), den Teufelskreis gelernter Hilflosigkeit vermeiden (vgl. SELIGMAN 1975) und die emotionale Stabilisierung bestärken. Schließlich kann die Solidarisierung von Dozenten mit Studenten und die Aktivierung von Selbsthilfegruppen einen politischen Druck auf die Arbeitgeber im Bildungsbereich ausüben. Auch der Abbau von Vorurteilen und Klischees vom Arbeitslosen als Arbeitsunwilligem wird dadurch ermöglicht. Es läßt sich unschwer erkennen, daß wir die Ermutigung zu aktiver Auseinandersetzung für die vernünftigste Umgehensweise der Lehrerbildungsinstitutionen mit dem Problem Arbeitslosigkeit halten. Das Problem der Lehrerarbeitslosigkeit kann jedoch selbstverständlich durch solche individuellen Strategien allein nicht generell gelöst werden.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, daß sich Lehrerausbildung an den Hochschulen in Zeiten von Lehrerarbeitslosigkeit mit den Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsproblemen zu befassen hat. Dabei ist allerdings an einer *Bezogenheit von Lehrerausbildung auf den Lehrerberuf* im Gegensatz zu Polyvalenz, Studium generale oder gar „Herzensbildung“ festzuhalten, und zwar aus folgenden Gründen:

- a) Das Stellenangebot des Staates ist seit jeher großen Schwankungen unterworfen (vgl. die Beiträge des Symposiums „Historische Qualifikationskrisen“ in diesem Band).
- b) Die „großen Alternativbeschäftigungen“ für Akademiker sind am Horizont nicht erkennbar (vgl. HAVERS/PARMENTIER/STOSS 1983).
- c) Im Bildungsbereich besteht ein objektiver Bedarf an Lehrern (GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT 1982).
- d) Das Recht auf Arbeit impliziert auch ein Recht auf Ausbildung.

Literatur

- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS: Prognose zum Lehrerberuf in Bayern 1983. München 1983.
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT: GEW gegen Lehrerarbeitslosigkeit. In: Im Brennpunkt, Dezember 1982.

- GRANOVETTER, M. S.: The strength of weak ties. In: American Journal of Sociology 78 (1973), p. 1360–1380.
- HÄVERS, N./PARMENTIER, K./STOSS, F.: Alternative Einsatzfelder für Lehrer! Eine Bestandsaufnahme zur aktuellen Diskussion. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1983.
- KAMMERER-JÖBGES, B./KAMMERER, G./SCHINDLER, B./ZOLLONDZ, H. D.: Beschäftigungsmöglichkeiten und -bedingungen von Lehramtsabsolventen geisteswissenschaftlicher Fächer außerhalb des Schuldienstes. München: Selbstverlag 1980.
- PUTZHAMMER, H.: Viele Vorschläge, aber noch keine Lösung. In: Erziehung und Wissenschaft 4 (1983), S. 7–16.
- SCHMIDT, S. H.: Untersuchung der Beschäftigungssituation von Hochschulneuabsolventen in ausgewählten Fachrichtungen in Bayern. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung 1980.
- SEKRETARIAT ARBEITSLOSE LEHRER DER GEW: Daten zum Arbeitsmarkt. Frankfurt 1983.
- SELIGMAN, M. E. P.: Helplessness. San Francisco: Freeman 1975; deutsch: Erlernte Hilflosigkeit. München: Urban & Schwarzenberg 1979.
- ULICH, D./HAUSSER, K.: Kognitive Kontrolle in Krisensituationen: Arbeitslosigkeit bei Lehrern. Erstantrag an die DFG. Universität München 1978.
- UMBITS – Nachrichtenorgan der Universität München, 1984 (Heft 2).
- UNESCO (ed.): Statistical Yearbook 1983. Paris: UNESCO 1983.
- WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots. Köln: Bundesdruckerei 1978.

Anschriften der Autoren:

PD Dr. Karl Haußer, Mainzer Str. 11, 8000 München 40
Dr. Philipp Mayring, Ruppertstr. 8, 8000 München 2

Lehrerarbeitslosigkeit als zentrales Problem des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen*

Noch bis vor vier oder fünf Jahren wurde das Thema „Lehrerarbeitslosigkeit“ in der Diskussion der Hochschul-, Berufs- und Arbeitsmarktforscher nur zögernd und am Rande zur Kenntnis genommen. Die Fixierung der Lehramtsabsolventen auf den engen Arbeitsmarkt Schule war ohnehin unter Forschungsgesichtspunkten nicht sonderlich attraktiv, und unter dem Zwang der Prioritätensetzung schätzte man die aufkommenden Arbeitsmarktp Probleme für die im Laufe der Hochschulexpansion entstandenen neuen Studiengänge als schwerwiegender ein, ebenso wie die sich aufgrund des gestiegenen Angebotes dramatisch verschärfende Arbeitsmarktlage für Absolventen sogenannter etablierter Studiengänge (insbesondere in den „geisteswissenschaftlichen“ Fächern) oder aber die Substitutionsprobleme zwischen Fachhochschul- und Universitätsabsolventen. Weithin hielt man die Arbeitslosigkeit von Lehrern dagegen für ein Übergangsphänomen, das auf etwas verlängerte Wartephasen für die Betroffenen hinauslief, aber nicht einen grundsätzlichen Wandel in den Bedingungen des Berufseinstiegs für Lehrer signalisierte. Der Automatismus, mit dem ein Lehramtsabsolvent nach bestandenen Examina mehr oder weniger umstandslos in die sichere Karriere als beamteter Pädagoge auf Lebenszeit transportiert wurde, hatte in den vergangenen Jahren so perfekt funktioniert, daß jeder Zweifel am Weiterfunktionieren – insbesondere angesichts der nach wie vor deutlich erkennbaren Mängelzustände in der schulischen Versorgung – absurd erschien. Die Vorstellung, ausgebildete Pädagogen müßten sich irgendwann einmal zur dauerhaften Sicherung ihres Lebensunterhaltes um Stellen in außerschulischen Tätigkeitsfeldern auf dem sogenannten freien Markt bemühen, war für viele der an der Debatte Beteiligten ein völlig abwegiger Gedanke. Im Gegenteil: die Schule wurde vielfach in der berufs- und bildungspolitischen Diskussion um Berufschancen als willkommenes Auffangbecken für anderweitig nicht untergekommene Absolventen (z. B. Diplompädagogen) angesehen.

In der Zwischenzeit ist aus dieser Absurdität bittere Normalität für viele Tausende von ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern geworden. So schreibt MANFRED TESSARING vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit:

„Die Zahl der Arbeitslosen mit dem Abschluß einer wissenschaftlichen Hochschule (im folgenden WHS abgekürzt) betrug 1973, also kurz vor der Rezession, nur rd. 5500 Personen. Sie ist bis 1981 fast kontinuierlich auf nunmehr knapp 41000 Personen angestiegen. Diese Zunahme ist vor allem auf die seit Mitte der siebziger Jahre steigende Lehrerarbeitslosigkeit zurückzuführen. Der Lehreranteil an allen arbeitslosen WHS-Absolventen betrug im Jahre 1975 noch 17% und stieg bis 1981 auf 33% an“ (TESSARING 1982, S. 27).

Wenn man nun bedenkt, daß sich die Zahlen der Bundesanstalt für Arbeit immer nur auf *registrierte* Arbeitslose beziehen und daß ein großer Teil der Lehramtsabsolventen aus den unterschiedlichsten Gründen keinen Anspruch auf Arbeitslosengeld oder Arbeitslosen-

* Stark gekürzte Fassung des Kieler Vortrags. Die Originalfassung kann bei den Verfassern, arbeitskreis berufsforschung, Im Aehlemaar 22, 5060 Bergisch Gladbach 2, angefordert werden.

hilfe geltend machen kann und von daher wenig Anlaß sieht, sich offiziell registrieren zu lassen (unterstützt von einer weit verbreiteten Skepsis gegenüber den Möglichkeiten des Arbeitsamtes), so wird plausibel, daß das tatsächliche Ausmaß der Lehrerarbeitslosigkeit beträchtlich höher liegt als die als „letzte“ Zahl von der Bundesanstalt für Arbeit bekanntgegebene Größenordnung von ca. 18000 arbeitslosen Lehrern. Dies bestätigen auch die jüngsten Trendbeobachtungen der „Fachvermittlung für besonders qualifizierte Fach- und Führungskräfte“, ebenfalls eine Einrichtung der Bundesanstalt für Arbeit, die im Oktober 1983 zu der folgenden Einschätzung kommt:

„Ohne die Arbeitsmarktp Probleme in den bisher genannten Berufsbereichen gering zu achten, zeigt sich auch im 1. Halbjahr 1983 immer deutlicher, daß die eigentlichen Problemgruppen auf dem Arbeitsmarkt für Hochschul- und Fachhochschulberufe unter den *geisteswissenschaftlichen, sozialen, sozialwissenschaftlichen, künstlerischen* sowie unter den *Lehrerberufen* zu finden sind. Faßt man diese vielfältigen Teilarbeitsmärkte zu einem großen Bereich zusammen, so entfielen auf diesen Ende Juni 1983 knapp 58600 Bewerber, also 49% des gesamten Bewerberbestandes. Ihnen standen lediglich 950 offene Stellen gegenüber. Unter den Bewerbern befanden sich allein 25400 Lehrer, für die 270 offene Stellen gemeldet waren. Für die zweite Großgruppe in diesem Berufsbereich – Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Diplompädagogen – waren 15400 Bewerber und 350 offene Stellen gemeldet. Eine weitere quantitativ ins Gewicht fallende Problemgruppe stellten Psychologen, Soziologen und Politologen. Hier standen 8500 Bewerbern knapp 60 offene Stellen gegenüber“ (ANBA Nr. 10/1983, S. 1170).

Diese Zahlen belegen in erschreckender Deutlichkeit die Diskrepanzen zwischen Angebot und Nachfrage auf diesen Teilarbeitsmärkten. Wenn man sich jetzt noch einmal das bereits erwähnte Grundproblem der „offiziellen“ Zahlen vor Augen führt (Registrierungsproblematik), so erscheint die Größenordnung von ca. 40000 arbeitslosen Lehrern, wie sie das Sekretariat „Arbeitslose Lehrer“ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft für 1983 ermittelt hat, als durchaus plausibel.

Festzuhalten bleibt jedoch, daß zur Zeit niemand in der Bundesrepublik präzise sagen kann, wie hoch die aktuelle Zahl der arbeitslosen Lehrer tatsächlich ist. Und auch die vorliegenden Schätzungen und Hochrechnungen sind zwangsläufig unsicher, da sie von einer Reihe von momentan nicht in den Griff zu bekommenden Fehlerquellen und Unbekannten beeinflusst werden – wie auch von der jeweiligen bildungs-, berufs- und arbeitsmarktpolitischen Position der Verfasser. Kein Zweifel kann jedoch bestehen, daß *absolut* gesehen die arbeitslosen Lehrer mit weitem Abstand das größte Kontingent unter den arbeitslosen Akademikern stellen und unter quantitativen wie unter qualitativen Gesichtspunkten auf dem Arbeitsmarkt eine Problemgruppe erster Ordnung darstellen.

Nun könnte man hoffen, daß diese Situation tatsächlich ein Übergangsphänomen darstellt und sich im Laufe der Jahre von selbst erledigen wird, wie dies in der Vergangenheit auch für andere „problematische“ Fachrichtungen der Fall war. Eine solche Hoffnung wäre allerdings wenig realistisch, wenn man die Entwicklungsbedingungen im Schulbereich etwas genauer unter die Lupe nimmt. So kommt eine Studie des Kieler Instituts für Weltwirtschaft (SCHMIDT 1982) zu dem niederschmetternden Ergebnis, daß selbst bei optimistischen Annahmen *bis zum Jahre 1990 ca. 150000 ausgebildete Lehrer keine Beschäftigung im Schuldienst finden werden*. Was ist angesichts dieser katastrophalen Perspektiven zu tun? Können wir es uns so leicht machen und hartnäckig bildungspolitische Maximalforderungen und „Prüfsteine“, die für sich genommen sehr sinnvoll sein können, in der Vergangenheit ihre politische Wirkung gehabt haben und vermutlich auch auf einer allgemeineren Ebene weiterhin ausüben werden, zum Maßstab für den aktuellen *Bedarf* an Lehrern erheben? Können wir es uns leisten, öffentlich und ernsthaft von einem

momentanen *Mehrbedarf* von über 100 000 Lehrern zu sprechen, wie es von Gewerkschaftsseite gerade in letzter Zeit immer wieder getan wird, offensichtlich u. a. unter Zugrundelegung von Zahlen, wie sie in der Stellungnahme des DGB zum Bildungsgesamtplan vom Oktober 1980 „eingesetzt“ wurden? Ist es nicht geradezu unverantwortlich gegenüber den Betroffenen, wenn immer noch so getan wird, als ob sich eine weiterreichende Expansion des Schulbereichs, trotz sinkender Schülerzahlen und rigider öffentlicher Sparpolitik (Gesamtzahl aller Einstellungen in der Bundesrepublik Deutschland zu Beginn des Schuljahres 1983/84: 7786!), politisch durchsetzen ließe?

Allerdings: Eine pädagogisch sinnvolle, bestmögliche schulische Versorgung unserer Kinder dürfte eigentlich jedem als ein anzustrebendes Ziel erscheinen. Insofern ist das Nichtvorhandensein von Fachlehrern (und damit entsprechend inkompetentes Erteilen von Unterricht durch nicht einschlägig qualifizierte Lehrer), massiver Unterrichtsausfall in einzelnen Fächern oder auch das Überschreiten bestimmter Klassenstärken Grund genug, diese Mangelzustände durch gezielte Personalpolitik, also die Einstellung von Lehrern, abzustellen. Hinzu kommen weitere pädagogische Brennpunkte der nächsten Jahre wie z. B. die Beschulung der ausländischen Kinder (wenngleich auch hier die Geburtenraten tendenziell rückläufig sind), für die freilich nur im Ausnahmefall ein „normaler“ Lehrer in Frage kommen dürfte. Hier gelte es z. B., die vereinzelt Ansätze in der Ausbildung von Spezialisten erst einmal zu stärken und auszubauen (faktisch geschieht in der Bundesrepublik zur Zeit genau das Gegenteil, Kapazitäten in diesem Bereich werden abgebaut), um einschlägig geschultes Personal einsetzen zu können. Dennoch fürchten wir, daß die Beseitigung der aktuellen Mängel in der schulischen Versorgung bei weitem nicht den entlastenden Kapazitätseffekt haben würde, den wir benötigen, um den größeren Teil der in den nächsten Jahren auf uns zurollenden pädagogischen Absolventenlawine auffangen zu können.

Darüber hinaus muß betont werden, daß es neben der Schule weitere dringende gesellschaftliche Bereiche gibt, die ebenfalls auf das Massivste von der Sparpolitik der öffentlichen Hand betroffen sind und die für sich mit gleichem Recht und gleich guten Argumenten eine auf Expansion gerichtete, offensive Personalpolitik beanspruchen könnten – und dies zum Teil auch tun, wenngleich mit geringerem Nachdruck und oft mit noch geringerem Erfolg.

Wir denken hier insbesondere an den Sozialbereich im weitesten Sinne und das Gesundheitswesen. Ist nicht angesichts der chronischen Unterversorgung z. B. im Sozialbereich – und die sozialen Probleme werden auf den unterschiedlichsten Ebenen in den kommenden Jahren mit Sicherheit nicht geringer werden – die oftmals erhobene Forderung nach einer Einstellungsgarantie für Lehrer höchst problematisch? Das Argument, man habe Anspruch auf eine ausbildungsadäquate Beschäftigung, können Lehrer nur schlecht für sich monopolisieren, weil dies für andere Akademiker- (und Fachhochschul-) Gruppen genauso gilt und sich das Adäquanzproblem mittlerweile für den überwiegenden Teil der Hochschulabsolventen stellt. Wir reden nicht einer Position das Wort, die sich mit der vorfindlichen mißlichen Finanzsituation der öffentlichen Haushalte abfindet und den Anspruch auf einen notwendigen kontinuierlichen Ausbau des „pädagogischen Dienstleistungsbereiches“ aufgibt. Dies wäre auch unter Professionalisierungsaspekten verhängnisvoll. Wir denken nur, daß man sich in Zeiten knapper Mittel (und weitgehend verflogener Bildungseuphorie) bei weiterhin wachsenden Absolventenzahlen darüber klar sein muß, daß die Anspruchshaltungen nicht konstant bleiben können und daß man sich viel stärker

als früher auch mit den ebenso legitimen Ansprüchen anderer Absolventengruppen auseinandersetzen muß, die sich zwar in der Regel auf anders gelagerte Tätigkeitsfelder beziehen, aber auf identische Ressourcen.

Man muß diese Überlegungen ergänzen, indem man als weiteren Bezugspunkt das Berufswahl- und Arbeitsplatzrisiko anderer gesellschaftlicher Gruppen einbezieht. Wir stimmen hier mit dem damaligen Vorsitzenden der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, ERICH FRISTER, überein, der 1981 schrieb:

„Die Freiheit der Berufswahl bringt auch das Risiko der Differenz zwischen den Wünschen der einzelnen und dem gesellschaftlichen Bedarf mit sich. Ein solches Risiko trägt der Junge, der sich zum Kfz-Mechaniker ausbilden läßt, ebenso wie das Mädchen, das ein Lehrerstudium ergreift. Wenn es mehr Lehrer gibt als benötigt oder bezahlt werden können, muß es auch die Bereitschaft zur Veränderung des Berufswunsches, zur Änderung der Studienrichtung, zur Umschulung geben“ (FRISTER 1981).

FRISTER verneinte allerdings für 1981, daß diese Situation hinsichtlich der Lehrerarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik gegeben sei. Für die kommenden Jahre muß die Lage unserer Meinung nach anders beurteilt werden. Denn auch der häufig verwendete Hinweis auf den hohen Ersatzbedarf in den neunziger Jahren bzw. zu Beginn des nächsten Jahrhunderts aufgrund der Überalterung der Kollegien, der in seinem genauen Umfang erst präzise berechnet werden müßte, ändert an der „closed shop“-Situation der nächsten zehn Jahre nichts, es sei denn, man ginge davon aus, daß die jetzt ausgebildeten Lehrer sozusagen mit Blick auf die Zukunft in den Schuldienst übernommen würden, was angesichts der weiter oben skizzierten demographischen Bedingungen und des absehbaren Finanzgebarens des Staates auf diesem Gebiet nicht wahrscheinlich ist. Wir plädieren nicht für eine Reduktion der Ausbildungskapazitäten angesichts mangelnder Berufsperspektiven, sondern sind vielmehr der Meinung, daß jeder Studierwillige und -fähige eine entsprechende Studienmöglichkeit haben sollte. Wofür wir allerdings nachdrücklich plädieren, ist *größere Rationalität und Transparenz bei der Studien- und Berufswahl*. Hierzu gehört zuallererst eine möglichst vollständige Information über Chancen und Probleme einer Ausbildung, soweit sie abschätzbar sind. Nur dann, wenn dem einzelnen auch die Risiken seiner Entscheidung bewußt sind, können spätere große Enttäuschungen vermieden werden. In diesem Sinne könnte dann auch das Wissen um mögliche Arbeitslosigkeit eine Art positiver Selektionsfunktion übernehmen, da letztlich dann nur die ernsthaft am Lehrerberuf Interessierten sich für ein Lehramtsstudium entscheiden würden.

Wie kann man mit der derzeitigen und zukünftigen Situation auf dem Arbeitsmarkt Schule umgehen? Wo liegen die Alternativen? Liegen sie in der Ausweitung von privaten (Gruppen-)Initiativen, in der Etablierung eines alternativen Privatschulwesens?

Wir behaupten, daß wir in bezug auf die Lehrerbildung zunächst einmal *radikal umdenken* müssen. Wir werden es uns nicht mehr länger leisten können, Pädagogen in größerer Zahl ausschließlich für den zu klein gewordenen Arbeitsmarkt Schule, für die ausschließliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auszubilden. Die extrem geringe Fachrichtungsflexibilität von Lehrern ist einer der Hauptgründe für das Ausmaß der Lehrerarbeitslosigkeit, weil die Fixierung auf die Schule in zweifacher Hinsicht wirksam wird. Zum einen gilt sie für die Absolventen, für die nur in den seltensten Fällen aufgrund ihrer Sozialisation und ihres Bewußtseins eine Tätigkeit außerhalb der Schule in Frage kommt. Wir können z. B. in einer unserer letzten Absolventenstudien bei der Gruppe der arbeitslosen Lehrer so gut wie keine Bewerbungsversuche außerhalb des Schulbereichs feststellen. – Hinzu

kommt eine deutlich gewachsene regionale Immobilität, die allerdings generell für Hochschulabsolventen gilt. – Auf der anderen Seite ist die seit Jahrzehnten praktizierte starre Bindung von Ausbildung und Beruf ein großes Handicap bei der Einschätzung der alternativen Verwendungsmöglichkeiten von Lehrern durch potentielle Arbeitgeber. Es ist bezeichnend, daß von den ausgewählten Teilnehmern am Modellversuch „Qualifizierung und Beschäftigung von Lehrern in der privaten Wirtschaft“ (vgl. hierzu FALK/WEISS 1983) mehr als zwei Drittel *untypische* Voraussetzungen mitbrachten, nämlich außer der Lehrerausbildung noch über anderweitige Berufserfahrungen verfügten.

Auf die Notwendigkeit einer stärkeren Entkoppelung von Ausbildung und Berufstätigkeit verweist auch der derzeitige Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, DIETER WUNDER:

„Der Gedanke, auf eine stärkere Professionalisierung der Lehrerausbildung zu drängen, gleichzeitig diese Professionalisierung aber in einem weiteren Sinne als bisher zu verstehen, leuchtet mir ein. Bisher werden Lehrer für Kinder ausgebildet, könnte es nicht auch einen Sinn machen, wenn Lehrer für Erwachsene ausgebildet werden, die Zielgruppe also, auf die hin Lehrer ausgebildet werden, weitergefaßt wird als bisher? Dies würde arbeitsmarktpolitische Probleme von heute vielleicht erleichtern, würde auf jeden Fall dem Lehrer ein breiteres Spektrum an Fähigkeiten geben, womit leichter als bisher Verschiebungen innerhalb des Berufslebens möglich wären, würde aber schließlich Lehrern auch Fähigkeiten geben, die sie als Lehrer gut gebrauchen können“ (WUNDER 1983, S. 3).

In die gleiche Richtung gehen auch die Überlegungen von TILL LIEBERZ-GROSS:

„Ziel muß ein Lehrer sein, der besser, umfassender für den Lehrerberuf ausgebildet wurde, dabei aber nicht auf den Lehrerberuf fixiert wurde, ein, wenn man so will: Fachmensch für Wissensvermittlung, für die Organisation von Lehr- und Lernprozessen innerhalb und außerhalb der Schule; aber auch jemand, der insbesondere als fertig ausgebildeter Lehrer mit 2. Staatsexamen etliches an sozialer Kompetenz und Organisationstalent auch in einen außerschulischen Arbeitsplatz einzubringen weiß“ (LIEBERZ-GROSS 1983, S. 3).

Ein in diese Richtung gehendes, weitergefaßtes Professionalisierungskonzept für Pädagogen, das in seinen Einzelheiten freilich erst noch entwickelt werden müßte, scheint uns deshalb sinnvoller und erfolversprechender zu sein als das Beharren auf imaginären Bedarfsextrapolationen für den Schulbereich, weil es den Blick freimacht für alternative pädagogische Anwendungs- und Betätigungsfelder, ohne aber den Anspruch auf eine fortschreitende Professionalisierung in der Schule aufzugeben. Curricular würde dies bedeuten, daß man eine Art pädagogisches Baukastensystem entwickelt, bei dem es einen großen gemeinsamen Grundstock an Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten und eine Vielzahl von später einsetzenden Spezialisierungsmöglichkeiten für unterschiedliche Anwendungs- und Tätigkeitsfelder gibt. Im Prinzip bedeutet dies die Integration aller pädagogischen Studiengänge, vom Lehrer bis zum Diplompädagogen, in ein einheitliches Professionalisierungskonzept, das in der Konsequenz und unter Berücksichtigung von systematisch betriebener Fortbildung zu einer Weiterentwicklung und Verbesserung der pädagogischen Qualifikationsstandards führen müßte.

Wir wollen zum Abschluß eine dieser Spezialisierungsmöglichkeiten herausgreifen, von der wir glauben, daß sie neben anderen zu einem „echten Zukunftsmarkt“ für Pädagogen werden kann. Es gibt eine Reihe von Dienstleistungsbereichen in der modernen Industriegesellschaft mit ihren immer komplexer werdenden Handlungsfeldern, wo pädagogisch orientierte Fachkräfte dringend benötigt werden als „Übersetzer“, als „*Dolmetscher immer komplexer werdender Arbeits- und Lebensverhältnisse*“. In diesen Kontext gehört sicher die Expansion des Medienbereichs, dem aufgrund der in Zukunft weiter ansteigenden Freizeit noch größere Bedeutung zukommen wird und der zu einer beträchtlichen

Erhöhung des individuellen Erklärungs- und Beratungsbedarfs führen wird. Mit Sicherheit wird in noch stärkerem Maße der Erklärungs- und Beratungsbedarf durch die atemberaubende Entwicklung im Bereich der Informationstechnik steigen. Diese neue Informationstechnik wird aller Voraussicht nach mit so großer Vehemenz in unser tägliches Leben in den unterschiedlichsten Bereichen einbrechen, daß der überwiegende Teil der Bevölkerung dieser Entwicklung unvorbereitet und völlig hilflos gegenüberstehen wird. Vielleicht kann man folgende, wahrscheinlich von einer Firma aufgegebene Anzeige im Bremer Weser-Kurier vom 20. Mai 1984 als symptomatisch ansehen: „Wer bringt uns BASIC bei? Wer nimmt uns die Angst vor dem PC? Offerten an . . .“. Oder man denke an die diversen neuen Schreibautomaten, die bei ihrer Einführung in den Büros eine umfassende Schulung der Schreibkräfte erforderlich machen, bei denen die Lektüre der Betriebsanleitung beim nicht fachlich vorbelasteten oder speziell geschulten Leser nicht selten helle Verzweiflung hervorruft. Solche Einführungen oder Schulungen z. B. werden in der Regel von pädagogisch nicht ausgebildeten Technikern durchgeführt, für die erfahrungsgemäß pädagogische Vermittlungsaspekte von untergeordneter Bedeutung sind – was häufig genug zu erheblichen Kommunikationsstörungen und entsprechend ineffektiven Ergebnissen (Verständigungsprobleme/Bedienungsfehler) führt.

Uns erscheint es sinnvoll, als eine von mehreren Spezialisierungsmöglichkeiten der Pädagogikausbildung diese Verbindung von genereller pädagogischer Kompetenz und Technologiekompetenz, vor allem unter dem Gesichtspunkt der Übersetzung, anzubieten. In diesem Zusammenhang müßten moderne Technik/Technologie und Didaktik in Verbindung gebracht sowie die bei vielen Studierenden der Pädagogik vorhandene „Technikphobie“ thematisiert und durch Grundinformationen abgebaut werden. Es ließen sich eine Reihe weiterer Spezialisierungsmöglichkeiten, vom betrieblichen Ausbildungswesen über den Medienexperten bis zum Schwerpunkt „Dritte Welt“, mit ihren jeweiligen Kompetenzkombinationen (Ökonomie – Jura – Publizistik – Sprachen) anführen. Alle diese Spezialisierungen wären auch in hohem Maße für die Fort- und Weiterbildung von arbeitslosen wie beschäftigten Pädagogen geeignet, wenn entsprechende Ausbildungsangebote vorlägen. Diese Zusatzspezialisierungen dürfen nicht verwechselt werden mit den „Anreicherungsstrategien“, wie sie in der Polyvalenzdebatte diskutiert werden, sondern müßten von Hochschuleseite im Sinne eines neuen Professionalisierungsansatzes erst einmal systematisch entwickelt und entsprechend als Innovation im Beschäftigungssystem aktiv und offensiv angeboten und durchgesetzt werden. Diese Definitionsleistung muß durch die Hochschulen selbst erbracht werden, will man sich nicht das Heft gänzlich aus der Hand nehmen lassen und zum bloßen Reagieren gezwungen werden.

Sicher warnen die historisch orientierten Qualifikationsforscher mit Recht vor einer unnötigen Dramatisierung des Problems unter Verweis auf historische Parallelen (TITZE 1984). Dennoch sind solche Hinweise angesichts des absehbaren quantitativen Ausmaßes für die aktuell und potentiell von Arbeitslosigkeit Betroffenen nur ein schwacher akademischer Trost, der allenfalls in der bildungspolitischen Auseinandersetzung von Bedeutung sein kann, der jedoch zu einer Verbesserung der Lage aktuell nur wenig beizutragen vermag. Wenn es auch keine Patentrezepte zur Lösung des Lehrerarbeitslosigkeitproblems gibt, so meinen wir doch, in diesem Beitrag einige Ansätze gezeigt zu haben, deren Erprobung lohnen dürfte.

Literatur

- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT: Arbeitsmarktbeobachtungen der Fachvermittlung für besonders qualifizierte Fach- und Führungskräfte. Kurzbericht über das 1. Halbjahr 1983. ANBA Nr. 10/1983.
- BUSCH, D. W./HOMMERICH, CH.: Lebensphasen und Wechsel von Lebenswelten. Der Übergang von der Hochschule in den Beruf als krisenhafter Prozeß. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 2. Jg. 1982, H. 1.
- BUSCH, D. W./HOMMERICH, CH.: Der akademische „Modellathlet“. Tendenzen, Erwartungen, Widersprüche – Einführung in den Themenbereich II. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 77, Hochschulexpansion und Arbeitsmarkt, Nürnberg 1983.
- FALK, R./WEISS, R.: Qualifizierung und Beschäftigungsmöglichkeiten von Lehrern in der privaten Wirtschaft. 1. Zwischenbericht, Köln 1983.
- FRISTER, E.: Kein Geld für Lehrer – ablenkender Zynismus. Kommentar in „Erziehung und Wissenschaft“ 3/1981, auch abgedruckt in: GEW in Sachen: Lehrerarbeitslosigkeit. Ein Schwarzbuch. Königstein 1981, S. 241.
- LIEBERZ-GROSS, T.: Eröffnungsansprache bei der Fachtagung zur Qualität und Quantität in der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung in Fuldatal vom 1.–3. Juni 1983. Abgedruckt in: Materialien und Dokumente zur Aus- und Weiterbildung Nr. 7, Referat D der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt 1983.
- SCHMIDT, K.-D.: Zum Problem der Lehrerarbeitslosigkeit. Institut für Weltwirtschaft Kiel, März 1982 (Kieler Diskussionsbeiträge Nr. 87).
- WUNDER, D.: Lehrerbildung: Investition in die Zukunft. Abgedruckt in: Materialien und Dokumente zur Aus- und Weiterbildung Nr. 7, Referat D der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt 1983.
- TESSARING, M.: Beschäftigungsmöglichkeiten und Arbeitsmarktrisiken hochqualifizierter Arbeitskräfte. In: „Aus Politik und Zeitgeschichte“, Beilage zu „Das Parlament“ vom 25. 9. 1982.
- TITZE, H.: Die zyklische Überproduktion von Akademikern im 19. und 20. Jahrhundert. In: Geschichte und Gesellschaft, 10. Jahrgang 1984, Heft 1.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Dirk Busch, Universität Bremen, Fachbereich 12, Bibliothekstr., 2800 Bremen 33
Dr. Christoph Hommerich, Im Aehlemaar 22, 5060 Bergisch Gladbach 2

Beiträge psychologischer Arbeitslosigkeitsforschung

Einführung

Arbeitslosigkeit ist nicht nur ein gesellschaftliches, sondern auch ein „subjektives“ Phänomen. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Überlegungen und Maßnahmen müssen beide Seiten gleichermaßen berücksichtigen. Nur eine multiperspektivische Bedingungs- und Wirkungsforschung kann Hinweise auf Ansatzpunkte der Veränderung und Einflußnahme ergeben. An erster Stelle muß freilich die Beschreibung stehen: Was bedeutet Arbeitslosigkeit für den Betroffenen, wie erlebt er sie, wie geht er damit um? Welche Veränderungen seiner Person, seiner Wahrnehmung, seiner Interessen und Fähigkeiten lassen sich feststellen?

Diese „Innenseite“ der Krise Arbeitslosigkeit wird in soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen nicht immer hinreichend thematisiert. Viele scheinen von einer genaueren Betrachtung der subjektiven Seite eine Ablenkung von den eigentlichen gesellschaftlichen Ursachen zu befürchten, eine Psychologisierung oder gar eine individualisierende Schuldzuschreibung. Solche Berührungsscheu hängt meist mit Unkenntnis der entsprechenden psychologischen Forschungsbemühungen zusammen; diese lassen bisher keine der befürchteten Gefahren erkennen. Wenn hinter den eindrucksvollen „objektiven“ Zahlen gelegentlich die Belastungen und Probleme des einzelnen Arbeitslosen zu verschwinden scheinen, so hängt dies nicht nur mit der Furcht vor Psychologisierung zusammen, es kommt auch unserem Verdrängungsbedürfnis entgegen.

Arbeitslosigkeit ist zwar *kein* individuelles „Schicksal“, aber sie wird immer auch von konkreten Personen individuell erlebt, erlitten und sie muß – über alle notwendigen äußeren Veränderungen und Hilfestellungen hinaus – auch individuell bewältigt werden. Auch dieser letzte Gesichtspunkt ist für erziehungswissenschaftliche Überlegungen von besonderer Bedeutung. – *Daß* Arbeitslosigkeit psychisch belastend ist, dies wissen wir auch ohne psychologische Forschung. Gefragt ist heute *differentielle* Arbeitslosigkeitsforschung, die uns darüber aufklärt, unter welchen besonderen inneren und äußeren Umständen interindividuell unterschiedliche Verläufe des Krisenerlebens und -bewältigungs vorkommen und vorkommen können.

So schwerwiegend die persönlichen Leiden im einzelnen sein mögen – die Vorstellung von einem *passiven* Subjekt oder „Opfer“ ist wenig hilfreich, wenn man tatsächlich interindividuelle Unterschiede von intraindividuellen Veränderungen (Krisenverläufen) erfassen will. Hier liegt es näher, ein „transaktionales“ Verständnis der Auseinandersetzung der Person mit ihrer Umwelt zu entwickeln (vgl. z. B. LAZARUS 1981; ULICH u. a. 1982). Gegenstand der Forschung müssen die wechselseitigen Beziehungen zwischen objektiven Rahmenbedingungen, individueller Lebenssituation, subjektivem Erleben und Handeln sein. Dann wird man differenziert beschreiben und erklären können, welcher Art die Belastungen in welchen Bereichen des Erlebens und Lebens sind, wie die Person die

Verluste, Bedrohungen und möglichen Gegenreaktionen einschätzt, wie sie sich mit der Krise auseinanderzusetzen versucht, welche psychosozialen Auswirkungen sich ergeben, aber auch: wo Ansatzpunkte für Veränderungen zu erkennen sind, in der gesamten Person-Umwelt-Transaktion.

Schon in der berühmten Marienthal-Studie (JAHODA u. a. 1933) konnten derartige interindividuelle Unterschiede in den individuellen Krisenverläufen festgestellt werden. So unterscheiden die Autoren am Ende ihrer Untersuchung verschiedene „Haltungstypen“: die Ungebrochenen, die Resignierten, die Verzweifelten, die Apathischen. Diese unterschiedlichen Reaktionen auf und Verarbeitungen von Arbeitslosigkeit wurden vor allem mit Unterschieden der materiellen Lebenssituation in den betroffenen Familien in Verbindung gebracht. In anderen Untersuchungen wurden ähnliche psychosoziale Folgen festgestellt (nach WACKER 1976): Schrumpfung der psychischen Umwelt, Zeiterfall, Senkung des Anspruchsniveaus, Lähmung der Handlungsbereitschaft, Zerbrecen der individuellen Willenskraft, Entmutigung, Zerstörung der Zeitperspektive, Zustand der Gebrochenheit, Verunsicherung der Beziehungen zur sozialen Realität, Störung der individuellen Identitätsbalance.

Bis vor einigen Jahren standen vor allem die negativen psychosozialen Folgen von Arbeitslosigkeit im Zentrum entsprechender psychologischer Untersuchungen, wie etwa Verlusterfahrungen und Handlungsohnmacht, die Wechselbeziehung zwischen einerseits sozialer Stigmatisierung und Isolierung und andererseits entsprechenden Identitätsveränderungen, das Erleben von Angst, Trauer, Depression und Enttäuschung (vgl. auch BRINKMANN 1978; FRESE/MOHR 1978; HARRISON 1978; KIESELBACH/OFFE 1979; KUTSCH/WISWEDE 1978; WACKER 1976; WACKER 1978). Es fehlten überwiegend Untersuchungen, die 1. die tatsächliche Auseinandersetzung der Person mit ihrer Arbeitslosigkeit auf der emotionalen, kognitiven und Handlungsebene differenziert (einzelfallintensiv) erfassen, und die dies 2. im längsschnittlichen Zeitverlauf tun, d. h. die Personen im Verlaufe ihres Krisenerlebens und -bewältigens „begleiten“. Diese Lücke soll (u. a.) eine Untersuchung füllen, auf die sich direkt oder indirekt die folgenden vier Referate beziehen. Um den Zusammenhang zwischen diesen Referaten aufzuzeigen und um den Referenten mehr Raum zu geben, will ich diese Untersuchung im folgenden kurz skizzieren.

Das seit 1979 laufende Projekt (vgl. Ulich u. a. 1982) wird von der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT unterstützt. Gegenwärtig werden erste Ergebnisse vorgelegt. Gegenstand der Untersuchung sind Krisen- und Bewältigungsverläufe von arbeitslosen Lehrern. Zur objektiven Situation: In der Bundesrepublik gab es zu Beginn des Schuljahres 1983/84 etwa 40000 arbeitslose Lehrer, über 60% davon sind Frauen. In Bayern wurden zu den letzten beiden Einstellungsterminen nur noch 10–15% der Bewerber für das Lehramt an höheren Schulen eingestellt. Die arbeitslosen Lehrer gelten als „schwer vermittelbar“; sie haben keinen Anspruch auf Arbeitslosengeld. Arbeitslosenhilfe erhalten sie nur, wenn sie als „bedürftig“ gelten. Es fehlen Berufserfahrungen, berufliche Alternativen und oft auch entsprechende Hilfen seitens der Arbeitsämter.

Wir untersuchen eine Stichprobe von 75 arbeitslosen Lehrern; 25 Lehrer, die eine Planstelle erhalten haben, dienen als Kontrollgruppe. Die Untersuchung ist eine Längsschnittstudie. Die insgesamt sieben Erhebungszeitpunkte verteilen sich über etwas mehr als ein Jahr, etwa alle zwei Monate finden Interviews mit den Probanden statt. Der erste Erhebungszeitpunkt liegt kurz nach Eintritt der Arbeitslosigkeit. Erhebungsmethode ist das offene, halbstrukturierte Interview, das auch (standardisierte) Beratungselemente enthält.

Die Auswertung erfolgt durch Inhaltsanalyse (MAYRING 1983) und statistische Analyse (mit vorwiegend nichtmetrischen Verfahren). Der Schwerpunkt der Analyse soll auf intraindividuellen Verläufen und ihren interindividuellen Unterschieden liegen (dazu STREHMEL 1981).

Ziel der Untersuchung ist es, diese Verläufe möglichst genau zu beschreiben und in ihren Besonderheiten aus den Zusammenhängen mit bestimmten Variablen und Variablengruppen zu erklären. Den theoretischen Bezugsrahmen für die Bestimmung der Untersuchungsvariablen bildet ein „Belastungs-Bewältigungs-Paradigma“, in das Elemente aus Streß- und Copingtheorien, aus Theorien der kognitiven Kontrolle, der erlernten Hilflosigkeit, der Kausalattribution, des Interesses, der Handlungsregulation eingegangen sind. Es wurde ein Prozeßmodell der Krisenbewältigung entwickelt, das Erleben und Handeln (einschließlich kognitiver Einschätzungsprozesse) einer Person idealtypisch abbildet. Dabei gehen wir davon aus, daß die psychischen Folgen der Arbeitslosigkeit und die konkrete Auseinandersetzung mit dieser Situation abhängen von den objektiven Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktes (von uns miterfaßt), von der individuellen Lebenssituation, von bestimmten biographischen Voraussetzungen (Selbstvertrauen, Belastbarkeit), von kognitiven Einschätzungen und emotionalen Belastungen und schließlich von Bewältigungsmöglichkeiten und -versuchen.

Auch der Arbeitslose ist ein sich veränderndes Individuum in einer sich verändernden Umwelt. Arbeitslosigkeit bedeutet heute für den einzelnen etwas anderes als zur Zeit der Marienthal-Studie, sie ist anders für einen angehenden Lehrer als für einen älteren arbeitslosen Industriearbeiter, ja selbst seit Beginn unserer Untersuchung haben sich die (objektiven) Bedingungen für arbeitslose Lehrer verändert (geringere Einstellungschancen, mehr Konkurrenz untereinander um alternative Arbeitsmöglichkeiten). Die folgenden Referate werden nun in wichtigen Ausschnitten über Krisenerleben und Bewältigungsversuche berichten. Entsprechend der gerade erst angelaufenen Auswertungsphase werden vor allem Ergebnistendenzen in deskriptiver Weise berichtet.

Wir teilten die von uns untersuchten Lehrer in drei Gruppen ein:

Untersuchungsgruppe 1: 52 Lehrer, die nach dem Referendariat keine Planstelle erhalten und zum ersten Untersuchungszeitpunkt arbeitslos im Sinne der Arbeitsverwaltung waren. Sie standen also dem Arbeitsmarkt zur Verfügung und übten höchstens eine nicht sozialversicherungspflichtige, nebenberufliche Tätigkeit aus.

Untersuchungsgruppe 2: 25 Lehrer, die nach dem Referendariat ebenfalls keine Planstelle bekamen, zum ersten Untersuchungszeitpunkt jedoch einen Aushilfsvertrag erhalten haben, der bis zu maximal einem Jahr befristet und sozialversicherungspflichtig war.

Kontrollgruppe: 25 Lehrer, die eine Planstelle erhalten hatten.

Im folgenden berichten wir über die 77 Probanden der Untersuchungsgruppe 1 und 2.

Literatur

- BRINKMANN, CHR.: Finanzielle und psychosoziale Belastungen während der Arbeitslosigkeit. In: WACKER, A. (Hrsg.): Vom Schock zum Fatalismus? Frankfurt: Campus 1978, S. 57-91.
- FRESE, M./MOHR, G.: Die psychopathologischen Folgen des Entzugs von Arbeit. Der Fall Arbeitslosigkeit. In: FRESE, M./GREIF, S./SEMMER, N. (Hrsg.): Industrielle Psychopathologie. Bern: Huber 1978.
- HARRISON, R.: Die demoralisierende Erfahrung längerfristiger Arbeitslosigkeit. In: WACKER, A. (Hrsg.): Vom Schock zum Fatalismus? Frankfurt: Campus 1978, S. 38-56.
- JAHODA, M./LAZARSFELD, P. F./ZEISEL, H.: Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch. Frankfurt: Suhrkamp 1978 (Original Leipzig: Hirpel 1933).
- KIESELBACH, TH./OFFE, H. (Hrsg.): Arbeitslosigkeit. Individuelle Verarbeitung. Gesellschaftlicher Hintergrund. Darmstadt: Steinkopff 1979.
- KUTSCH, TH./WISWEDE, G. (Hrsg.): Arbeitslosigkeit im Spiegel der Sozialwissenschaften. Bd. I und Bd. II (Band II: Psychosoziale Belastungen). Meisenheim: Hain 1978.

- LAZARUS, R. S.: Streß und Streßbewältigung – Ein Paradigma. In: FILIPP, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. München: Urban & Schwarzenberg 1981.
- MAYRING, PH.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz 1983.
- STREHMEL, P.: Längsschnittmethodologie in der Empirischen Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie. Magisterarbeit (unveröffentl.). München 1981.
- ULICH, D./HAUSSER, K./STREHMEL, P./MAYRING, PH./KANDLER, M.: Kognitive Kontrolle in Krisensituationen: Arbeitslosigkeit bei Lehrern. Arbeitsbericht III an die DFG. München 1982.
- WACKER, A.: Arbeitslosigkeit. Soziale und psychische Voraussetzungen und Folgen. Frankfurt: EVA 1976 (3. Aufl. 1983).
- WACKER, A. (Hrsg.): Vom Schock zum Fatalismus? Frankfurt: Campus 1978.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dieter Ulich, Titulstr. 7, 8000 München 81

Lebenssituation und Belastung arbeitsloser Lehrer

1. Einleitung und Fragestellungen

Die individuelle Lebenssituation mit ihren Anforderungen und Ressourcen für den einzelnen spielt eine wichtige Rolle bei der Frage, wie die betroffenen arbeitslosen Lehrer ihre Situation erleben und bewältigen (vgl. ULICH/HAUSSER/MAYRING/ALT/STREHMEL/GRÜNWALD 1981).

Arbeitslosigkeit tangiert in den meisten Fällen sämtliche Lebensbereiche des Individuums: den *finanziellen* Bereich durch eine erhebliche Einschränkung der Geldmittel; den *beruflichen Bereich* durch den Verlust von Arbeit und damit verbunden einer beruflichen Perspektive; das *soziale Netzwerk* durch die Veränderung des Status in Familie und Freundeskreis und den Verlust von Beziehungen zu Arbeitskollegen und den *Tagesablauf* durch den Verlust einer fixen, vorgegebenen Zeitstruktur als Orientierungsrahmen (vgl. auch FRESE 1980, S. 31f.).

Diese Veränderungen der Lebenssituation werden von den Betroffenen unterschiedlich erlebt: belastend, entlastend, ambivalent oder auch als irrelevant. Unter *Belastung* verstehen wir ganz allgemein das Erleiden eines Mangelzustands, Beeinträchtigungen, Einbußen von möglichen positiven Erlebnis-, Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten (ULICH 1982, S. 184). Belastungen können in einzelnen oder mehreren Lebensbereichen auftreten, wenn das Individuum sich bedroht, herausgefordert oder gefährdet fühlt und wenn die Anforderungen der Situation seine internen und externen Ressourcen ernsthaft auf die Probe stellen oder überschreiten (vgl. LAZARUS 1981, S. 213). Das Individuum versucht dann entweder durch aktive Veränderungen der Umwelt oder intrapsychisch, z. B. durch kognitive Umdeutungen, die Situation zu bewältigen (vgl. den Beitrag von MAYRING in diesem Band). So empfinden viele Arbeitslose z. B. die Stellensuche unter den schwierigen Bedingungen des Lehrerarbeitsmarktes als belastend, da sie vor neue Aufgaben gestellt werden, denen sie sich nicht immer gewachsen fühlen. Die Situation in einem Lebensbereich kann auch als *entlastend* empfunden werden. Moralische und emotionale Unterstützung aus dem Freundeskreis wirkt sich z. B. oft positiv auf das subjektive Befinden aus. Doch nicht immer wird die Situation in einem Lebensbereich eindeutig als belastend oder entlastend eingeschätzt. Sie kann auch als *ambivalent* empfunden werden, d. h. es gibt neben belastenden auch entlastende Aspekte: In einer Partnerbeziehung kann z. B. die plötzliche finanzielle Abhängigkeit als Belastung erlebt werden, andererseits spielt der Partner durch seine affektive Zuwendung eine wichtige entlastende Rolle. Nicht alle Lebensbereiche sind jedoch in der Situation der Arbeitslosigkeit bedeutsam, sie können für das Individuum auch *irrelevant* sein.

Für den beruflichen und finanziellen Bereich und das soziale Netzwerk der Probanden wollen wir erste beschreibende Ergebnisse zu den folgenden Fragen referieren:

- Wie erleben arbeitslose Lehrer ihre Situation in den verschiedenen Lebensbereichen?
- Wie verändern sich die Belastungen im Verlauf eines halben Jahres?

2. Operationalisierung der Variablen „Lebenssituation“ und „Belastung“

Die Variable *Lebenssituation* wird – entsprechend den theoretischen Vorüberlegungen – *bereichsspezifisch* erfaßt. Im *finanziellen* Bereich wird u. a. das Nettoeinkommen des Probanden und das Nettoeinkommen des Partners erhoben und zu einem Index „Haushaltseinkommen“ zusammengefaßt. Für den *beruflichen* Bereich erfassen wir u. a., ob jemand gegenwärtig tätig ist und welche Art von Vertrag (nebenberuflich – Teilzeit-Vollzeit-Vertrag) er hat. Aus diesen beiden Werten wird ein Index gebildet, der den momentanen Status des Probanden – (arbeitslos oder nicht arbeitslos im Sinne der Arbeitsverwaltung) – widerspiegelt. Im Bereich *soziales Netzwerk* erfassen wir u. a. für die fünf Teilbereiche Partner, Kinder, Freunde/Bekannte, Eltern und Organisationen die Dimensionen Größe und Zusammensetzung des Netzwerks sowie die Kontakthäufigkeit.

Für die Variable *Belastung* wurden für jeden Bereich Daten zu folgenden Fragen erhoben:

- Wie schätzt der Proband seine Situation in dem jeweiligen Bereich ein („*primary appraisal*“: belastend, entlastend, ambivalent oder irrelevant)?
- Wie stark wird die Belastung erlebt (*Grad der Belastung*: starke – schwache – keine Belastung)?
- Was *konkret* belastet den Probanden, was entlastet ihn (Mehrfachnennungen möglich)?

3. Ergebnisse

Grundlage der nun referierten Ergebnisse sind die Daten der 77 Probanden der Untersuchungsgruppen 1 und 2 (vgl. den Beitrag von Ulich in diesem Band) zum ersten Erhebungszeitpunkt (t_1) kurz nach Beendigung des Referendariats und zum vierten Erhebungszeitpunkt (t_4), der ca. ein halbes Jahr später lag.

3.1. Beruflicher Bereich

Arbeitslose Lehrer erhalten kaum institutionelle Hilfen der Arbeitsverwaltung und müssen daher häufig aus der Not heraus irgendwelche kurzfristigen Jobs annehmen.

Die berufliche Situation hatte sich insgesamt im Zeitraum zwischen t_1 und t_4 durch teilweise erfolgreiche Bewältigungsversuche etwas verbessert. Zu t_1 waren alle 50 Probanden der Untersuchungsgruppe 1 arbeitslos, 23 von ihnen hatten jedoch sogenannte „Nebenerwerbsjobs“. Zu t_4 waren 18 von ihnen nicht mehr arbeitslos, 22 verdienten sich mit stundenweisen Jobs etwas Geld, 10 waren weiterhin völlig arbeitslos. Von der Untersuchungsgruppe 2, die infolge der Befristung der Verträge von Arbeitslosigkeit bedroht war, wurde zu t_4 keiner der Probanden arbeitslos.

Ebenso wie die insgesamt etwas günstigere Lebenssituation zu t_4 veränderte sich auch das Bild bei den *Belastungen*:

- Während zu t_1 über 80% der Probanden ihre berufliche Situation als belastend empfanden, waren es zu t_4 nur noch 61%.
- Starke Belastungen traten zu t_1 bei 34% der Probanden auf, zu t_4 noch bei 24%.
- 26% schätzten zu t_1 ihre Situation als ambivalent ein, 29% zu t_4 .
- 12% empfanden die Situation zu t_1 als entlastend, zu t_4 waren es immerhin 29%.
- Nur von 8% der Probanden zu t_1 bzw. 9% zu t_4 wurde die Situation als irrelevant eingeschätzt.

Was konkret belastet nun die Probanden? Vor allem die *Unsicherheit* im beruflichen Bereich macht den Probanden zu schaffen. Dieser Belastungsfaktor wurde zu t_1 und t_4 am

weitaus häufigsten genannt (zu t_1 von 65% der Probanden, zu t_4 von 72%). Dies deutet darauf hin, daß trotz teilweiser erfolgreicher Bewältigungsversuche auch ein halbes Jahr nach der Entlassung aus dem Referendardienst bei den meisten Probanden noch keine langfristige Berufsperspektive aufgebaut werden konnte. Für die Bewältigung der Zukunftsunsicherheit gab es kaum Ansatzpunkte für direkte Aktionen, was die Zunahme kognitiver Bewältigungsversuche zu t_4 zum Teil mit erklären dürfte (vgl. den Beitrag von MAYRING in diesem Band). Zu t_1 stand an zweiter Stelle der konkreten Belastungsfaktoren das Empfinden, daß die Ausbildung als Lehrer eine *Fehlinvestition* war (t_1 : 27%). Zu t_4 hatte dieser Faktor fast völlig an Bedeutung verloren (8,7%). Es ist zu vermuten, daß die aufwendige Ausbildung zu diesem Zeitpunkt für die Probanden nicht mehr so präsent war. Zu t_4 arbeiteten bzw. jobten eine Reihe der Probanden, empfanden ihre Arbeit jedoch offensichtlich häufig als unbefriedigend: „*Frust*“ durch die *derzeitige Tätigkeit* stand hinter der Unsicherheit an zweiter Stelle der Belastungsfaktoren (28%). Bei den nur insgesamt 12% der Probanden, die ihre berufliche Situation auch als entlastend empfanden, wurde zu t_1 die *Möglichkeit, sich umzuorientieren*, also die Berufswahl nochmals zu überdenken, an erster Stelle genannt. Zu t_4 spielte dieser Aspekt kaum noch eine Rolle. Einige Probanden werden nach vergeblichen Bewältigungsversuchen *desillusioniert* gewesen sein, da es doch sehr schwierig für sie war, echte Alternativen auf dem Arbeitsmarkt zu finden.

3.2. Finanzieller Bereich

Entsprechend den Veränderungen im beruflichen Bereich verbesserte sich insgesamt die finanzielle Lage der Probanden. Von den 26 Probanden, deren Haushaltseinkommen zu t_1 als niedrig eingestuft wurde, konnten 16 ihre Situation verbessern. Nur bei 5 von 26 Probanden, die zu t_1 über ein hohes Haushaltseinkommen verfügten, verschlechterte sich die Situation. Auch im finanziellen Bereich hatte sich die Situation zu t_4 noch *nicht stabilisiert*.

Die objektive Veränderung der Situation zu t_4 schlug sich allerdings im Erleben der Probanden nicht entscheidend als Entlastung nieder. Zu t_1 fühlten sich 49% der Probanden durch die finanzielle Situation belastet, zu t_4 immer noch 43%. Allerdings ließ die Intensität der Belastung nach (starke Belastung zu t_1 : 19%, zu t_4 : 9%). Dies dürfte darin begründet sein, daß die meisten der Probanden nur mit befristeten Jobs ihr Geld verdienten; der Rückgang der Belastungsintensität kann wiederum mit den vermehrten kognitiven Bewältigungsversuchen zu t_4 zusammenhängen (Gewöhnung, Ansprüche herunterschrauben usw.; vgl. den Beitrag von MAYRING in diesem Band). Der finanzielle Bereich wurde allerdings auch von 40% der Probanden zu t_1 und 37% zu t_4 als irrelevant eingeschätzt. Hauptbelastungsfaktoren waren im finanziellen Bereich die *Unsicherheit* (t_1 : 27%, t_4 : 19,5) und die *materiellen Einschränkungen*, wobei letztere zu t_4 stärker in den Vordergrund traten (t_1 : 25%, t_4 : 32,5%).

3.3. Soziales Netzwerk

3.3.1. Bereich Partner

Zum ersten Untersuchungszeitpunkt hatten mehr als 80% der Probanden einen Partner, wobei über zwei Drittel verheiratet waren oder mit dem Partner zusammenlebten. Belastungen in der Partnerbeziehung schilderten zu t_1 mehr als ein Drittel dieser Probanden, wobei sich knapp 13% stark belastet fühlten. Die Belastungen in der Partnerbeziehung stiegen im Verlauf der Zeit etwas an. Zu t_4 berichteten hier bereits 39% der Probanden über Belastungen. Allerdings blieben die entlastenden Funktionen in der Partnerbeziehung insbesondere durch die affektive Zuwendung des Partners im Zeitablauf stabil. Sowohl zu t_1 als auch zu t_4 bezeichneten 54% der Probanden ihre Partnerbeziehung als entlastend.

Welche konkreten Belastungen schilderten nun die Probanden? *Spannungen in der Partnerbeziehung* wurden am häufigsten genannt und nahmen im Laufe der Zeit zu. Als weiterer wichtiger Faktor wurde zu t_1 genannt, daß sich die Probanden *in ihrer Anerkennung bedroht* fühlten, eine Belastung, die zu t_4 stark an Bedeutung verlor (von 23% auf 4,2%). Dies ist wohl darauf zurückzuführen, daß die Angst, Anerkennung durch den Partner zu verlieren, sich in vielen Fällen als unbegründet erwies. Zu t_4 traten *veränderte Ansprüche und Erwartungen* der Arbeitslosen an ihre Partner stärker in den Vordergrund.

3.3.2. Bereich Freunde/Bekannte

Es zeichnete sich folgender Trend ab: der enge Freundeskreis der Probanden schrumpfte, der Bekanntenkreis erweiterte sich und die Zusammensetzung des Freundes- und Bekanntenkreises veränderte sich im beschriebenen Untersuchungszeitraum.

Belastungen im Freundes- und Bekanntenkreis traten zu t_1 bei 20% der Probanden auf, als entlastend bezeichneten knapp zwei Drittel ihre Freunde. Es scheint sich abzuzeichnen, daß im Verlauf der Zeit der Freundes- und Bekanntenkreis für das subjektive Befinden *bedeutsamer* wurde: Die Zahl derer, die ihren Freundeskreis als irrelevant für ihr subjektives Empfinden einschätzten, sank. Dabei traten aber auch Belastungen durch den Freundeskreis häufiger auf. Zu t_1 wurden als Belastungen im Freundes- und Bekanntenkreis am häufigsten genannt: „*Sich ausgeschlossen fühlen*“ und „*Weniger geachtet werden*“. Letztere Kategorie verlor zu t_4 völlig an Bedeutung. Hier zeichnet sich eine Parallele zu der Veränderung im Bereich Partnerbeziehung ab (vgl. die Kategorie „*Anerkennung bedroht*“). Auch hier wurde die Belastung in vielen Fällen unbegründet antizipiert. Zu t_4 wurde von den Arbeitslosen zunehmend als belastend empfunden, daß ihre Freunde *weniger Zeit* hatten. Entlastend wirkte der Freundes- und Bekanntenkreis zu t_1 vor allem durch seine *affektive Unterstützung* (82%) und *konkrete Hilfeleistungen*, z. B. durch Ratschläge oder Beziehungen. Diese Entlastungen durch konkrete Hilfen gingen zu t_4 jedoch stark zurück.

3.3.3. Bereich Eltern

Zu t_1 bezeichneten sich fast die Hälfte der Probanden als belastet, 16% als stark belastet. Die Belastung in der Beziehung zu den Eltern nahm im Verlauf der Zeit stark ab. Zu t_4 waren nurmehr etwas über ein Viertel der Probanden belastet, 5% davon stark.

Die Belastung durch die Eltern rührte vor allem von der *starken Betroffenheit* der Eltern zu Beginn der Arbeitslosigkeit her: 55% der Probanden nannten diese Belastung zu t_1 . Diese Betroffenheit der Eltern legte sich jedoch bis zum vierten Untersuchungszeitpunkt, weshalb sich nur noch 16% der Probanden durch diesen Faktor belastet fühlten. Weitere Belastungen zu t_1 waren vor allem *Abhängigkeit von den Eltern* und *Vorwürfe durch die Eltern*. Zu t_4 nahmen vor allem Belastungen durch Vorwürfe der Eltern zu (von 12% bei t_1 auf 26% bei t_4). Entlastend wirkten die Eltern zu t_1 vor allem durch die *moralische Unterstützung*, die sie gewährten, die *Aussicht einer möglichen Unterstützung* und durch *konkrete finanzielle Hilfen*. Die mögliche Unterstützung nahm als entlastende Funktion bis t_4 zu (von 38% auf 47%), zurück ging die Entlastung durch konkrete finanzielle Hilfe; dies wohl auch deshalb, weil sich die finanzielle Situation bis t_4 etwas verbessert hatte.

4. Zusammenfassung

Insgesamt wird aus diesen ersten Beschreibungen der Ergebnisse auf Gruppenebene deutlich, daß der *berufliche Bereich* von den Probanden *bedeutsamer* eingeschätzt wurde als der finanzielle. In beiden Bereichen spielte die *Unsicherheit* als Belastungsfaktor eine wichtige Rolle. Die Unmöglichkeit, ihr Leben längerfristig zu planen, das Fehlen einer Zukunftsperspektive also, belastete die Probanden am stärksten. Nur bei wenigen Probanden hatte sich ein halbes Jahr nach Entlassung aus dem Referendardienst die Lebenssituation stabilisiert.

Im Bereich „Soziales Netzwerk“ zeichnete sich generell folgendes Bild ab: Im Verlauf der Arbeitslosigkeit mehrten sich die Belastungen durch den *Partner*, das Verhältnis der Partner zueinander wurde zunehmend gespannter. Entlastend wirkte die Partnerbeziehung vor allem durch ihre affektive Funktion. Der enge Freundeskreis schrumpfte, der Bekanntenkreis veränderte sich. Die Beziehungen im *Freundes- und Bekanntenkreis* wurden zunehmend als belastet empfunden. Belastungen durch die *Eltern* traten in erster Linie durch die Betroffenheit der Eltern auf, wurden jedoch rasch bewältigt. Gleichzeitig dienten die Eltern als moralischer Rückhalt und aktuelle und potentielle Quelle der finanziellen Unterstützung.

Erst genauere Längsschnittanalysen über den gesamten Erhebungszeitraum werden zeigen, wie sich Dauerarbeitslosigkeit, Jobben in „nebenberuflichen“ Tätigkeiten und wiederholte Arbeitslosigkeit auf das psychische Befinden der betroffenen arbeitslosen Lehrer langfristig auswirken.

Literatur

- ECKENRODE, J./GORE, S.: Stressful Events and Social Supports. In: GOTTLIEB, B. (Hrsg.): Social Networks and Social Support. Beverly Hills: Sage 1981, 44–67.
- FRESE, M.: Arbeitslosigkeit. In: ASANGER, R./WENNINGER, G. (Hrsg.): Handwörterbuch der Psychologie. Weinheim 1980, 31–35.
- GRANOVETTER, M.: The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. In: MARSDEN, P. V./LIN, N. (Hrsg.): Social Structure and Network Analysis. Beverly Hills: Sage 1982, 105–130.
- LAZARUS, R. S.: Streß und Streßbewältigung – ein Paradigma. In: FILIPP, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. München 1981.
- ULICH, D./HAUSSER, K./MAYRING, PH./ALT, B./STREHMEL, P./GRÜNWARD, H.: Kognitive Kontrolle in Krisensituationen: Arbeitslosigkeit bei Lehrern. Revidierter Fortsetzungsantrag und Arbeitsbericht II. München 1981.
- ULICH, D.: Das Gefühl. München 1982.

Anschriften der Autorinnen:

- Blanca Degenhardt, M. A., Unertlstr. 13, 8000 München 40
Petra Strehmel, M. A., Leipziger Str. 37, 8000 München 50

Zur subjektiven Bewältigung von Arbeitslosigkeit

1. Zur Bewältigungstheorie

So vielfältig die psychosozialen Folgen von Arbeitslosigkeit sind, so verschieden sind auch die individuellen Formen des Umganges mit Arbeitslosigkeit, also die Versuche des einzelnen, seine Situation zu bewältigen. Die in den letzten Jahren auf diesem Konzept Bewältigung (Coping) entstandenen Ansätze sind jedoch sehr heterogen (z. B. LAZARUS 1981; PEARLIN/SCHOOLER 1978; HAAN 1977; THOMAE 1968). Einer Klärung bedürfen dabei vor allem folgende Fragen (vgl. dazu Ulich u. a. 1981; MAYRING/HAUSSER 1982; Ulich/MAYRING/STREHMEL 1983):

- die Weite des Begriffes (*alle* Anpassungs- und Problemlöseversuche?);
- der Bezugspunkt der Bewältigung (Unsicherheit, Streß, potentieller Streß?);
- die Grundeinheit (einzelne Handlung, Episode, Handlungsform, -stil, -muster, -strategie, -disposition?);
- der Schwerpunkt der Analyse (Subjekt, Umwelt, Transaktion?);
- die Klassifizierung von Bewältigungsarten (phänomenologisch, theoriegeleitet, faktorenanalytisch, clusteranalytisch?);
- die Effektivität der Bewältigung, Kriterien dafür (vgl. dazu Abschnitt 3 dieses Beitrages).

2. Unser Vorgehen

In unserer Konzeption von Bewältigung schließen wir uns der transaktionalen Auffassung an, wollen also Bewältigung als vermittelnden Prozeß zwischen Individuum und Umwelt begreifen. Um eine prozeßhafte Auffassung zu erleichtern und die begrifflichen Schwierigkeiten des Konstruktes zu vermeiden, haben wir als Grundbegriff „Bewältigungsversuch“ bestimmt. Ein Bewältigungsversuch wird definiert als verhaltensmäßige oder intrapsychische Anstrengung einer Person, mit belastungserzeugenden Anforderungen fertig zu werden. Unser Vorgehen ist prozeßorientiert und einzelfallbezogen, ansetzend an einer konkreten, „natürlichen“ Situation (Arbeitslosigkeit); Generalisierungen und Gleichförmigkeiten sollen dabei erst im zweiten Schritt *empirisch* analysiert und nicht schon durch Theorie oder Methode unterstellt werden.

Im Konkreten fanden wir in jedem der transkribierten offenen Interviews mit den arbeitslosen Lehrern im Schnitt rund 20 einzelne Bewältigungsversuche, wobei die Anzahl jedoch interindividuell stark variierte. Diese werden jeweils nach acht verschiedenen Dimensionen kodiert. Als erste ausschnittsweise Ergebnisse sollen hier die Grundauszählungen über den ersten (t_1) und den vierten (t_4 : ein halbes Jahr später) Erhebungszeitpunkt dargestellt werden.

Tabelle 1: Inhalte der Bewältigungsversuche

	t_1 N = 1393	t_1 v. H.	t_4 N = 1385	t_4 v. H.
Bewältigungsversuche im beruflichen Bereich	715	51,3	602	43,5***
Bewältigungsversuche im Bereich allgemeinen psychischen Befindens	313	22,5	417	30,1***
Bewältigungsversuche im finanziellen Bereich	183	13,1	148	10,7*
Bewältigungsversuche im Bereich des sozialen Netzwerkes	105	7,5	162	11,7***
Bewältigungsversuche im gesundheitlichen Bereich	35	2,5	3	0,2
Bewältigungsversuche im Bereich der Zeitstruktur	42	3,0	53	3,8
***: $p \leq 0,001$; **: $p \leq 0,01$; *: $p \leq 0,05$ Σ	1393	99,9	1385	100,0

● Die Bewältigungsversuche werden auf einer in unserer Pilotstudie erstellten inhaltlichen Liste eingeordnet. Die Inhalte der Bewältigung lassen sich dabei in sieben Bereiche gruppieren (Tabelle 1). Erwartungsgemäß liegen die meisten Bewältigungsversuche im beruflichen Bereich (Bewerbungen an Schulen, aber auch in anderen Berufsbereichen, Informationsbeschaffung, Gänge zum Arbeitsamt, Weiterbildung und Umschulung stehen dabei im Vordergrund). Diese Bewältigungsversuche werden zu t_4 signifikant seltener. Das dürfte zum einen darauf zurückzuführen sein, daß zu t_4 eine Reihe von Lehrern eine meist befristete Tätigkeit gefunden hat und die Bewältigung der weiteren beruflichen Zukunft weniger im Zentrum steht; zum anderen führen bei den immer noch Arbeitslosen wiederholte Mißerfolge auch zu einem Rückgang der Bewältigungsmotivation. – Einen weiteren Komplex bilden Bewältigungsversuche im Bereich allgemeinen psychischen Befindens einschließlich kognitiver Bewältigungsversuche (z.B. Selbstbeschwichtigung, entlastende Pläne, Veränderung der Lebensauffassung). Das signifikante Ansteigen dieser Bewältigungsversuche deutet darauf hin, daß die Situation von den Lehrern zunehmend als aussichtslos erlebt wird und die Bewältigungsversuche daher immer weniger die unmittelbaren Stressoren angehen. Auch die finanziellen Bewältigungsversuche (Jobben, Sparmaßnahmen, Beantragen staatlicher Unterstützung) nehmen in ihrer Häufigkeit leicht ab. Bewältigungsversuche im sozialen Netzwerk (z.B. Nutzung von Netzwerkressourcen, Erschließen neuer Teilnetzwerke, aber auch sozialer Rückzug) und in der Zeitstruktur (z.B. Zeit totschlagen, Ersatzbeschäftigungen) werden immer häufiger (Zeitstruktur jedoch nicht signifikant).

● Es wurde weiter kodiert, auf welchen Belastungsbereich sich die Bewältigungsversuche beziehen. Dies muß sich nicht mit der letzten Auflistung decken, da z.B. ein Bewältigungsversuch im Bereich des sozialen Netzwerkes wie „Leute anpumpen“ sich auf Belastungen in einem anderen Bereich, hier im finanziellen, beziehen kann. Es ergibt sich ein ähnliches Bild (Tabelle 2): berufliche und finanzielle Probleme stehen an erster Stelle, mit der Zeit müssen jedoch auch immer mehr Belastungen im Bereich sozialer Netzwerke und der Zeitstruktur bewältigt werden.

Tabelle 2: Bezugsbelastung der Bewältigungsversuche

	t ₁ N = 1393	t ₁ v. H.	t ₄ N = 1385	t ₄ v. H.	
Berufliche Probleme	929	66,7	876	63,2	
Finanzielle Probleme	239	17,2	190	13,7*	
Probleme im sozialen Netzwerk	80	5,7	144	10,4***	
Allgemeines psychisches Befinden	76	5,5	83	6,0	
Probleme mit der Zeitstruktur	32	2,3	76	5,5***	
Gesundheitliche Probleme	28	2,0	0	0,0	
Nicht einzuordnen	9	0,6	16	1,2	
***: p ≤ 0,001; **: p ≤ 0,01; *: p ≤ 0,05	Σ	1393	100,0	1385	100,0

● Da wir die Bewältigungsversuche im Längsschnitt verfolgen, werden auch der Stand des Bewältigungsversuches (geplant, eingeleitet, laufend, abgeschlossen, ruhend?), die Kurz- oder Langfristigkeit der Bewältigung und der Erfolg bzw. die Erfolgserwartung kodiert, die an einen Bewältigungsversuch geknüpft wird. Dabei fällt auf, daß langfristige Bewältigungsversuche signifikant abnehmen und der Ausgang der Bewältigung (Erfolg/ Mißerfolg) dem einzelnen zunehmend ungewiß erscheint. Die Situation wird also für viele immer stärker von Ungewißheit geprägt.

● Schließlich wird eine Einordnung nach einem Klassifikationsschema vorgenommen, das auf drei Dimensionen basiert (vgl. LAZARUS/LAUNIER 1981; ULICH u. a. 1981):

- Art der Bewältigung (Handlung vs. Kognition),
- instrumenteller Schwerpunkt (Selbst vs. Anforderung),
- Richtung (defensiv vs. offensiv/konstruktiv).

Folgende Kategorien haben wir daraus entwickelt (Abb. 1). Die Kodierungen nach diesen Kategorien verteilen sich nach Tabelle 3. Erwartungsgemäß nehmen die anforderungsbezogenen Handlungen (Bewerbungen, Suche nach finanzieller Unterstützung) die erste Stelle ein. Ihre abnehmende Tendenz zu t₄ hin läßt sich zum einen durch Mißerfolgserfahrungen und Ansätze von Resignation erklären, zum anderen aber auch dadurch, daß sich zu t₄ die Lebenssituation eines Teils der Lehrer momentan verbessert hat. Auch offensiv anforderungsbezogene Kognitionen (Reflektieren der Ursachen, positive Umbewertung

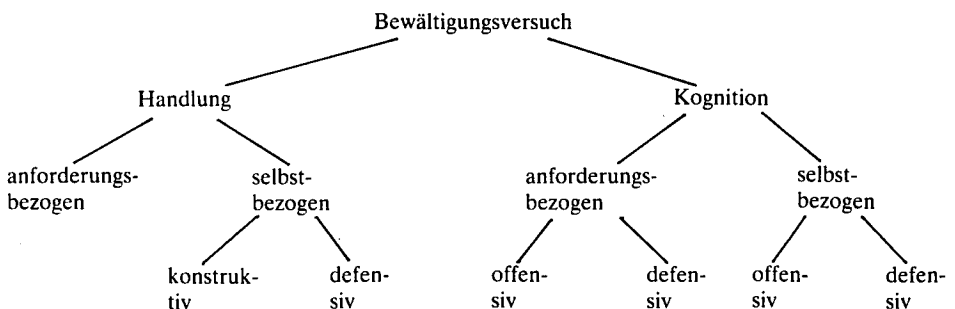


Abbildung 1: Klassifikationsschema von Bewältigungsversuchen

Tabelle 3: Klassifikation der Bewältigungsversuche

	t_1 N = 1393	t_1 in v. H.	t_4 N = 1385	t_4 in v. H.
Anforderungsbezogene Handlungen	934	67,0	833	60,1***
Konstruktiv selbstbezogene Handlungen	70	5,0	56	4,0
Defensiv selbstbezogene Handlungen	46	3,3	32	2,3
Offensiv anforderungsbezogene Kognitionen	175	12,6	95	6,9***
Defensiv anforderungsbezogene Kognitionen	56	4,0	116	8,4***
Offensiv selbstbezogene Kognitionen	54	3,9	83	6,0**
Defensiv selbstbezogene Kognitionen	58	4,2	170	12,3***
***: $p \leq 0,001$; **: $p \leq 0,01$; *: $p \leq 0,05$	Σ	1393	1385	100,0

der Situation als Herausforderung oder Chance, Umorientierung auf neue Ziele) zeigen abnehmende Tendenz und deuten an, daß die Situation zunehmend als aussichtslos erlebt wird. Entsprechend nehmen alle anderen *kognitiven* Bewältigungsversuche zu (defensiv anforderungsbezogene Kognitionen wie Zielreduktion, Externalisierung, Intellektualisierung; offensiv selbstbezogene Kognitionen wie Selbstaufwertung, sich Hoffnung einreden; defensiv selbstbezogene Kognitionen wie Vermeidung, Verdrängung, Abwehr). Das Zunehmen dieser kognitiven Bewältigungsversuche dokumentiert die Anstrengungen der Person, mit der eher ausweglos werdenden Situation fertig zu werden.

Zu den Darlegungen in diesem Abschnitt soll aber nochmals betont werden, daß es sich erst um vorläufige Ergebnisse handelt, die weiterer Aufschlüsselung und Interpretation bedürfen.

3. Zur Effektivität von Bewältigung

Effektivität oder Adäquatheit der Bewältigung ist ein Grundproblem der Copingtheorie, jedoch liegt bisher nur sehr begrenztes Wissen darüber vor (ROSKIES/LAZARUS 1980; SILBER 1961; CAPLAN 1964; BRAUKMANN/FILIPP 1982). Im Sinne eines *transaktionalen* Modells müssen zwei Hauptkriterien im Mittelpunkt der Analyse von Bewältigung stehen: Veränderungen im Individuum (das heißt primär: Reduktion von subjektiver Belastung); Veränderungen der Umwelt (das heißt Veränderung/Beseitigung der streßauslösenden Umweltbedingungen). Solche Kriterien, wie auch der Begriff der Effektivität, bergen jedoch die Gefahr, die komplexen Austauschprozesse zwischen Individuum und Umwelt im Belastungs- und Bewältigungsgeschehen mit einem *zweckrationalen* Modell zu bewerten. Eine nicht rein zweckrationale Auffassung von Effektivität oder besser: der *Güte* von Bewältigung muß den gesamten Prozeß mitberücksichtigen, in den die Bewältigung eingebettet ist.

4. Schlußbemerkungen

Einer effektiven Bewältigung sind klare Grenzen durch die eingeschränkte Veränderbarkeit der Umweltbedingungen gesetzt. Das gilt entscheidend gerade für die Situation der

Arbeitslosigkeit. Nicht individualisierende Arbeitslosentherapie kann die Konsequenz der Analyse von Bewältigungsversuchen Arbeitsloser sein, sondern gleichermaßen die Bemühung um Beseitigung der Umweltbedingung Arbeitslosigkeit, das Auffangen der psychischen Belastungen und der Aufbau von Kompetenzen im Umgang mit dieser Situation. Für den einzelnen Betroffenen wird dies u. E. am ehesten in Arbeitslosenselbsthilfegruppen erreicht, die neben der gegenseitigen psychischen Unterstützung und der Selbsthilfe bei der Arbeitsplatzsuche auch den politischen Kampf gegen Arbeitslosigkeit auf ihre Fahnen geschrieben haben.

Literatur

- BRAUKMANN, W./FILIPP, S.-H.: Strategien und Techniken der Lebensbewältigung. Forschungsbericht 24. Universität Trier, Fachbereich I Psychologie. Trier 1982.
- CAPLAN, G.: Principles of Preventive Psychiatry. New York: Basic Books 1964.
- HAAN, N.: Coping and Defending. Processes of Self-Environment Organization. New York: Academic Press 1977.
- LAZARUS, R. S.: Streß und Streßbewältigung – ein Paradigma. In: FILIPP, S.-H.: Kritische Lebensereignisse. München: Urban & Schwarzenberg 1981, S. 198–232.
- LAZARUS, R. S./LAUNIER, R.: Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: NITSCH, J. (Hrsg.): Streß. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern: Huber 1981, S. 213–259.
- MAYRING, PH./HAUSSER, K.: A Model of the Stress and Coping Process. In: BACHMANN, W./UDRIS, I. (Hrsg.): Mental Load and Stress in Activity – European Approaches. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften und Amsterdam: North Holland Publishing Comp. 1982, S. 24–32.
- PEARLIN, L. I./SCHOOLER, C.: The Structure of Coping. In: Journal of Health and Social Behavior 19 (1978), S. 2–21.
- ROSKIES, E./LAZARUS, R. S.: Coping Theory and the Teaching of Coping Skills. In: DAVIDSON, P. D./DAVIDSON, S. M. (Hrsg.): Behavioral Medicine. Changing Health Life Styles. New York: Brunner 1980, S. 38–69.
- SILBER, E., u. a.: Adaptive Behavior in Competent Adolescents. In: Archives of General Psychiatry 5 (1961), S. 354–365.
- THOMAE, H.: Das Individuum und seine Welt. Göttingen: Hogrefe 1968.
- ULICH, D./HAUSSER, K./MAYRING, PH./ALT, B./STREHMEL, P./GRÜN WALD, H.: Kognitive Kontrolle in Krisensituationen: Arbeitslosigkeit bei Lehrern. Fortsetzungsantrag an die DFG. München 1981.
- ULICH, D./MAYRING, PH./STREHMEL, P.: Streß. In: MANDL, H./HUBER, G. L. (Hrsg.): Emotion und Kognition. München: Urban & Schwarzenberg 1983, S. 183–216.

Anschrift des Autors:

Dr. Philipp Mayring, Ruppertstr. 8, 8000 München 2

Subjektive Probleme der beruflichen Umorientierung von arbeitslosen Lehrern

1. Subjektive und objektive Probleme der Umorientierung

Arbeitslosigkeit zwingt die Betroffenen zu verstärkter Auseinandersetzung mit ihrer Berufswahl, ihrem Interesse am Lehrerberuf, mit der Bedeutung, die Berufstätigkeit überhaupt für sie hat, und mit ihren weiteren beruflichen Zielen. Eine arbeitslose Lehrerin drückte dies in einem Interview folgendermaßen aus:

„Bei anderen kommt das nicht, weil sie machen das (was sie studiert haben) dann automatisch weiter, es wird zum Beruf. Während, wenn man es nicht machen kann, dann muß man sich was Neues überlegen und – dann fängt man wieder von vorne an eigentlich. ‚Was will ich eigentlich machen? Was kann ich eigentlich?‘“

Dieser Zwang zur Reflexion und Neuorientierung wird von den Befragten zum Teil zunächst auch positiv als Chance gesehen, sich über eigene Ziele und Interessen klarer zu werden (vgl. DEGENHARDT/STREHMEL in diesem Band).

Eine erfolgreiche berufliche Umorientierung hängt jedoch von verschiedenen Faktoren ab, die oft nicht vom einzelnen beeinflußt werden können:

- a) Von der *objektiven Situation auf dem Arbeitsmarkt*, d.h., vom Vorhandensein tatsächlicher beruflicher Möglichkeiten für Lehrer außerhalb des Staatsdienstes. Diese werden zunehmend geringer (HAVERS/PARMENTIER/STOSS 1983).
- b) Von der jeweiligen *individuellen Lebenssituation*, also z.B. von finanziellen Ressourcen, von der Unterstützung im sozialen Netzwerk, von beruflichen Zusatzqualifikationen usw.
- c) Von *subjektiven Faktoren*, z.B. von der Intensität des Interesses am *Lehrerberuf* bzw. davon, wieweit es gelingt, Interesse auch an anderen Berufsfeldern zu entwickeln.
(Die Notwendigkeit hierzu dürfte angesichts von faktischem Lehrermangel und Stundenausfällen für pädagogisch engagierte Lehrer schwer einsehbar sein: Sie fordern m.E. zu Recht eine Umorientierung von den verantwortlichen Politikern!)
Weitere subjektive Faktoren spielen eine Rolle: das Vorhandensein von Kontrollmotivation (also dem Bedürfnis, Einfluß auf seine berufliche Situation zu nehmen; vgl. HAUSSER 1983; HAUSSER/ULICH 1982) und Hoffnung anstelle von erlernter Hilflosigkeit (SELIGMAN 1983), Hoffnungslosigkeit oder Resignation.

Im zeitlichen Verlauf der Arbeitslosigkeit verschränken sich objektive und subjektive Faktoren: Im Falle häufiger Erfolglosigkeit der beruflichen Bewältigungsversuche verwandelt sich die wahrgenommene objektive Zurückweisung in subjektive Perspektivlosigkeit, welche ihrerseits zusätzlich die berufliche Umorientierung behindert.

Bevor ich an einem Fallbeispiel den Teufelskreis von objektiven und subjektiven Perspektivverlust aufzeigte, möchte ich auf das Interessenkonzept eingehen sowie einige der Erhebungs- und Auswertungskategorien zum Themenkomplex Berufsinteresse im

Rahmen dieser Untersuchung aufzeigen. Abschließend sollen hierzu erste Ergebnisse vorgestellt werden.

2. Interesse

Interesse möchte ich (in Weiterentwicklung eines Ansatzes von SCHIEFELE/HAUSSER/SCHNEIDER 1979 und SCHIEFELE/PRENZEL 1983; vgl. auch HAUSSER/MAYRING 1982) definieren als eine selbst hergestellte und aufrechterhaltene Beziehung eines Menschen zu einem *subjektiv bedeutsamen Gegenstand* (z.B. einem bestimmten Beruf), die durch positive Emotionen und aktive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand auf kognitiver und Handlungsebene gekennzeichnet ist. Dabei wird vorausgesetzt, daß der Interessengegenstand *nicht bloßes Mittel zum Zweck*, sondern um seiner selbst willen „interessant“ ist (vgl. hierzu ausführlicher KANDLER, 1984).

Interesse an einem bestimmten Beruf setzt eine Orientierung an arbeitsinhaltlichen Aspekten (beim Lehrer also ein besonderes pädagogisches und fachliches Engagement) voraus. Das Konzept Berufsinteresse ist dabei als Alternativkonzept zu Theorien der Leistungs- bzw. Arbeitsmotivation zu verstehen, welche – folgt man z.B. HECKHAUSEN (1981) – die Beweggründe menschlichen Handelns letztlich allein in den *Handlungsfolgen* sehen, also im Falle von Berufstätigkeit in der materiellen Entlohnung und dem damit verbundenen sozialen Statusgewinn. Interesse am Lehrerberuf zu haben, heißt demgegenüber, daß der Beruf nicht vorwiegend des Geldes oder des Beamtenstatus wegen gewählt wurde, sondern daß der Inhalt der Arbeit sowie ihr – subjektiver wie gesellschaftlicher – „Sinn“ den Ausschlag gegeben haben.

Im einzelnen wurden folgende Aspekte des Interesses am (Lehrer-)Beruf erhoben:

- Wichtigster Aspekt des Lehrerberufs;
- subjektive Bedeutsamkeit von:
 - Akademikergehalt, Urlaub und flexibler Arbeitszeit, Beamtenstatus und sozialer Sicherheit, Akademikerstatus (materielle Aspekte) sowie von pädagogischer Tätigkeit und Fachinhalten (arbeitsinhaltliche Aspekte);
- subjektive Bedeutsamkeit von Berufstätigkeit allgemein;
- Bedeutungsgelalt (= wichtigster Inhalt) von Berufstätigkeit allgemein (nach LEHR 1969).

Vom pädagogischen Standpunkt aus (d.h. wenn man die Bedürfnisse der Schüler zugrundelegt) ist es wünschenswert und notwendig, daß die Lehrerbildung Interesse und Engagement für den Lehrerberuf weckt und verstärkt (vgl. HAUSSER/MAYRING in diesem Band). Den betroffenen arbeitslosen Lehrern wird jedoch genau dieses *spezifisch pädagogische Interesse* zum Verhängnis, da es sich nur schwer in anderen Berufsfeldern verwirklichen läßt und da im Bildungs- und Sozialbereich aufgrund politischer Entscheidungen bundesweit Gelder und Stellen gestrichen werden. Die den arbeitslosen Lehrern derzeit so gern ans Herz gelegte Umorientierung durch „Flexibilität“ auf dem Arbeitsmarkt (z.B. FALK/WEISS 1983) würde eine Aufgabe dieses spezifischen Berufsinteresses erfordern.

3. Subjektive Umorientierungsprobleme: Ein Fallbeispiel

Angesichts der gegenwärtigen schwierigen Arbeitsmarktsituation erfahren auch diejenigen, die sich explizit umorientieren wollen und Interesse an anderen Berufsfeldern zu entwickeln versuchen, bei Bewerbungen großteils Mißerfolge und geraten in die Gefahr eines Teufelskreises von Orientierungslosigkeit, Perspektivverlust und Verlust an Kontrollmotivation. Anhand des nun folgenden Fallbeispiels läßt sich verdeutlichen, wie im Zeitverlauf das Selbstvertrauen sinkt und Selbstzweifel die aktive Suche zunehmend behindern.

„Jetzt z. B. irgendein Stellenangebot zu beantworten, das wird immer schwieriger, weil ich einfach keine Lust mehr habe, die nächste Absage zu kriegen“ (Fall „Kerstin“, t_2).

„Irgendwie macht das das Selbstbewußtsein kaputt, wenn einem also immer bloß vorgeführt wird, daß man eigentlich nicht mehr gebraucht wird oder zu schlecht ist oder behandelt werden kann, wie man will“ (t_3).

„Ich hab' so allgemein das Gefühl, daß also, wenn ich eine Stellenanzeige lese, früher hab' ich mir eben gedacht, ‚Oh je, das wär was!‘. Und jetzt denk ich immer, ‚Das könnte ich ja eh nicht!‘. Das ist irgendwie so ein Nebeneffekt ... Ja, das ist eine Veränderung. Also ich trau' mir einfach viel weniger zu, und zwar in allen Bereichen jetzt“ (t_4).

„Grad, was meine Fähigkeiten als Lehrer angeht, da zweifle ich immer mehr ... Schulberufe – das widerstrebt mir immer mehr, je mehr ich davon Abstand habe ... und weil auch dieses Heer von arbeitslosen Lehrern immer mehr anwächst, man also in Konkurrenz inzwischen zu den anderen kommt“ (t_5).

„Kerstin“, die am Ende des Referendariats (t_0) noch viel Interesse und Spaß an pädagogischer Tätigkeit geäußert hat, verliert immer mehr das Vertrauen in ihre Fähigkeiten und damit die Kraft, Ziele zu verfolgen, was sich auch auf andere Lebensbereiche auswirkt (vgl. die ausführliche Einzelfallanalyse bei KANDLER 1984).

Aufgrund dieser Erfahrungen ist für „Kerstin“ die subjektive Bedeutsamkeit von Berufstätigkeit (ganz allgemein) bewußter geworden. Berufstätig zu sein bedeutet ihr nun (nach längerer Arbeitslosigkeit) deutlich mehr als zuvor. Dies ist übrigens ein Trend, der sich im Schnitt bei allen von uns interviewten arbeitslosen Lehrern zeigte.

4. Ergebnisse

Abschließend möchte ich einige erste Ergebnisse zur Frage nach *Veränderungen des Interesses am Lehrerberuf* im Zeitraum von einem halben Jahr Arbeitslosigkeit (also von t_1 zu t_4) vorstellen und die dabei erkennbaren Trends interpretieren.

4.1. Wichtigster Aspekt des Lehrerberufs (Abb. 1)

Die pädagogische Tätigkeit als Lehrer, die von fast 75 % der Befragten zu t_1 als wichtigster Aspekt genannt wurde (wir rechneten hierzu auch Aussagen wie: „Am wichtigsten ist mir der Umgang mit Schülern/mit Menschen“), war ein halbes Jahr später nur mehr für weniger als die Hälfte das wichtigste am Lehrerberuf. Wichtiger wurden den arbeitslosen Lehrern in diesem Zeitraum die materiellen Aspekte. Daß sie ihre Aufmerksamkeit zunehmend auch auf die Fächer richteten, in denen sie ausgebildet worden waren, kann zum einen dadurch erklärt werden, daß diese gegenwärtig mehr Ansatzpunkte für eine

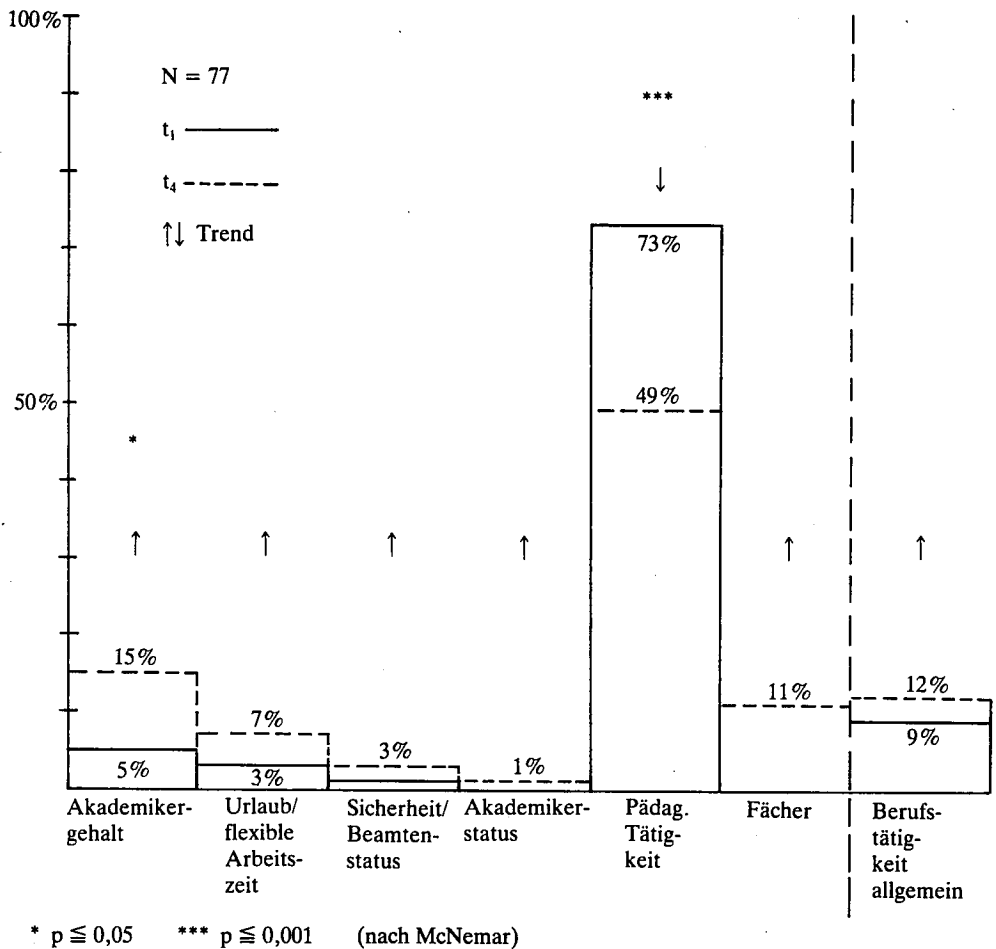


Abbildung 1: Wichtigster Aspekt des Lehrerberufs

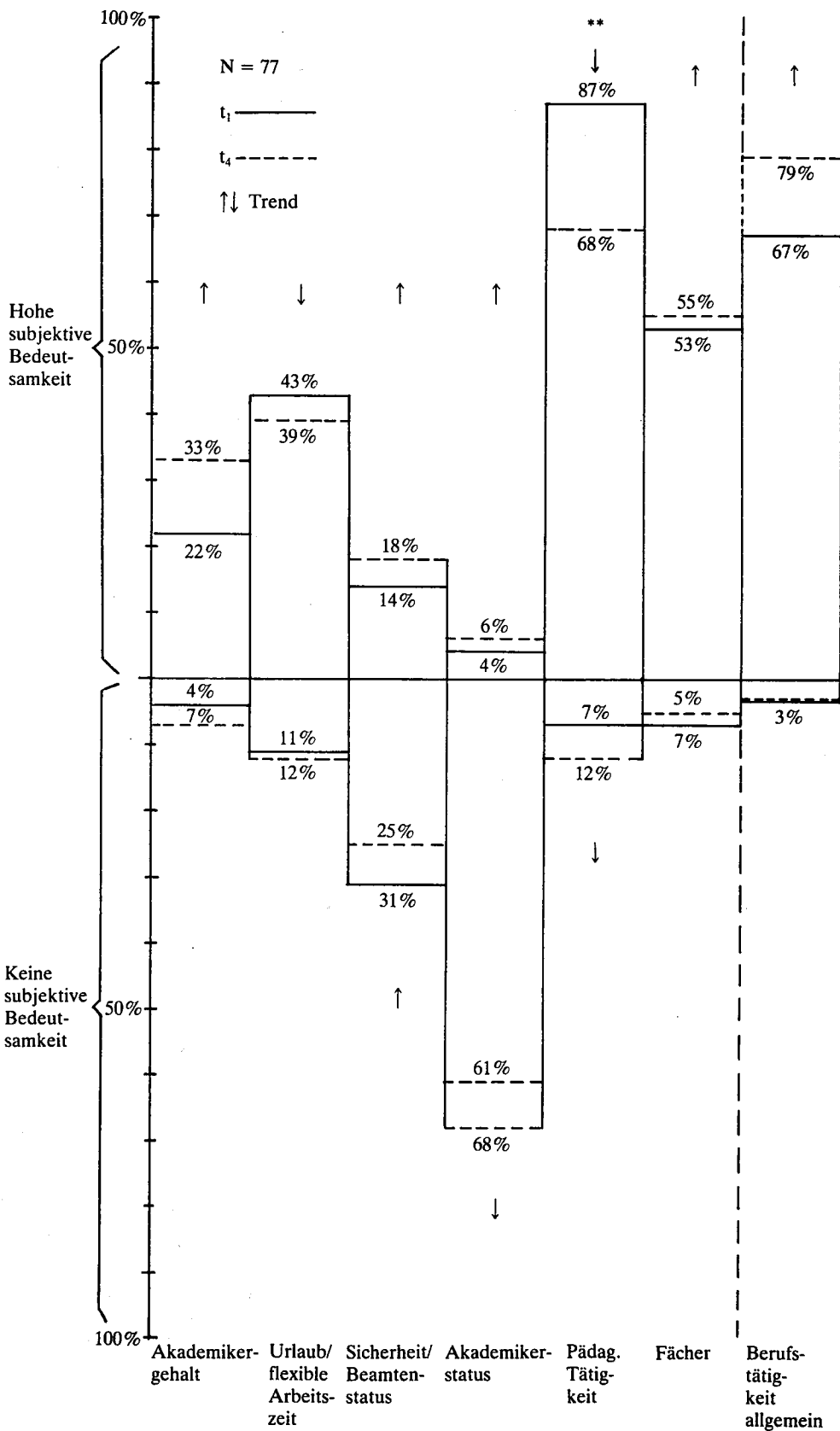
Umorientierung bieten als das rein pädagogische Wissen. Zum anderen wurde die Bedeutung der pädagogischen Tätigkeit durch die Erfahrung kurzfristiger Aushilfsjobs relativiert.

4.2. Subjektive Bedeutsamkeit der verschiedenen Aspekte des Lehrerberufs (Abb. 2) ►

Bei dieser Fragestellung war nicht verlangt, eine Rangfolge der einzelnen Aspekte zu bilden (wie bei 4.1.). Unabhängig davon, wie wichtig ihnen andere Aspekte waren, gaben

Abbildung 2: Subjektive Bedeutsamkeit der verschiedenen Aspekte des Lehrerberufs

(Den einzelnen Aspekten konnte unabhängig voneinander „hohe“, „mäßige“ oder „keine“ Bedeutsamkeit beigemessen werden. In der Graphik wurden nur die Prozentwerte für „hohe“ bzw. „keine“ Bedeutsamkeit dargestellt; die Werte für „mäßige“ Bedeutsamkeit ergeben sich jeweils aus der Differenz zu 100 %.)



zu t_1 87% der Befragten an, die pädagogische Tätigkeit sei für sie *sehr* bedeutsam. Auch hier läßt sich bei t_4 ein Trend feststellen, das Pädagogische nicht mehr so hoch zu bewerten. Inwieweit es sich dabei um eine Umorientierung handelt oder um Resignation, läßt sich erst anhand von Einzelfallanalysen beantworten. Ähnlich wie in Abb. 1 zeichnet sich zu t_4 eine Höherbewertung von materiellen Aspekten, von Fachinhalten und von Berufstätigkeit allgemein ab.

4.3. Bedeutungsgehalt (= wichtigster Inhalt) von Berufstätigkeit allgemein

Auf die Frage, was den Betroffenen an der Berufstätigkeit am wichtigsten sei, wurden zu t_1 die Kategorien „Existenzerhaltung“ und „Freude an Tätigkeit und Leistung“ von jeweils ca. 30% der Befragten etwa gleich häufig genannt. Beide Aspekte wurden zu t_4 häufiger genannt, wobei die Nennungen in der letzteren Kategorie in diesem Zeitraum besonders stark anstiegen. Die Möglichkeit, über Berufstätigkeit Sozialkontakte zu bekommen, wurde bei t_4 ebenfalls häufiger genannt als zuvor.

5. *Schlußbemerkung*

Auch nach einem halben Jahr Arbeitslosigkeit hat sich die berufliche Situation für den größten Teil der betroffenen arbeitslosen Lehrer noch nicht stabilisiert (vgl. DEGENHARDT/STREHMEL in diesem Band). Von t_1 zu t_4 zeichnet sich ein Trend ab, materielle Aspekte von Berufstätigkeit höher zu bewerten: Man ist schließlich froh, „irgendeine Arbeit“ zu bekommen, an der meist nur noch tauschwertbezogene Aspekte von Bedeutung sind. Besteht der subjektive Wert einer Arbeit nur noch in ihrem Tauschwert, so heißt das, daß sie selbst uninteressant ist. Man kann dann zwar noch von einer „Motivation“, erwerbstätig zu sein, sprechen, aber nicht mehr von Interesse. *Umorientierung als Wegorientierung vom Lehrerberuf* bedeutet gegenwärtig in der Regel: *Orientierung auf bloße Erwerbstätigkeit und Aufgabe des speziellen Interesses am Pädagogischen*. Diese Entwicklung scheint (zumindest nach den sich zwischen t_1 und t_4 abzeichnenden Trends) bei den von uns befragten arbeitslosen Lehrern erfolgt zu sein. Ob dies eine wünschenswerte Entwicklung ist, darf bezweifelt werden.

Literatur

- FALK, R./WEISS, R.: Qualifizierung und Beschäftigungsmöglichkeiten von Lehrern in der privaten Wirtschaft. Modellversuch zur Integration arbeitsloser Lehrer in betriebliche Aufgabenbereiche. 1. Zwischenbericht. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft, Mai 1983.
- HAUSSER, K.: Identitätsentwicklung. New York: Harper & Row (utb) 1983.
- HAUSSER, K./MAYRING, PH.: Berufsinteresse von Lehrern – Ein Vorschlag zur Operationalisierung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 29. Jg., 1982, S. 295–302.
- HAUSSER, K./ULICH, D.: Motivationale Sozialisation. In: HURRELMANN, K./ULICH, D.: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz ²1982, S. 695–716.
- HAVERS, N./PARMENTIER, K./STOSS, F.: Alternative Einsatzfelder für Lehrer! Eine Bestandsaufnahme zur aktuellen Diskussion. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1983.
- HECKHAUSEN, H.: Ein kognitives Motivationsmodell und die Verankerung von Motivationskonstrukten. In: LENK, H.: Handlungstheorien – interdisziplinär, Bd. 3. München: Fink 1981, S. 283–352.

- KANDLER, M.: Berufsinteresse von Lehrern – Veränderungen bei Arbeitslosigkeit. Unveröffentlichte Magisterarbeit am Institut für Empirische Pädagogik der Universität München, 1984.
- LEHR, U.: Die Frau im Beruf. Eine psychologische Analyse der weiblichen Berufsrolle. Frankfurt: Athenäum 1969.
- SCHIEFELE, H./HAUSSER, K./SCHNEIDER, G.: „Interesse“ als Ziel und Weg der Erziehung. Überlegungen zu einem vernachlässigten pädagogischen Konzept. In: Z.f.Päd., 25. Jg., 1979, Nr. 4, S. 1–20.
- SCHIEFELE, H./PRENZEL, M.: Interessengeleitetes Handeln – emotionale Präferenz und kognitive Unterscheidung. In: MANDL, H./HUBER, G.: Emotion und Kognition. München: Urban & Schwarzenberg 1983, S. 217–287.
- SELIGMAN, M. E. P.: Erlernte Hilflosigkeit. München: Urban & Schwarzenberg ²1983.

Anschrift der Autorin:

Maya Kandler, Volkartstr. 42, 8000 München 19

Der Diplompädagoge – Lästiges Überbleibsel der Bildungsexpansion oder neue Profession? Wohin mit der zweiten Generation?

I. Generelle Entwicklungslinien des Diplomstudiengangs in Pädagogik

Am Diplomstudiengang in Pädagogik, der seit Anfang der 70er Jahre an knapp 50 Hochschulen in der Bundesrepublik eingerichtet wurde, lassen sich einige markante Entwicklungstendenzen im Bildungssystem, aber auch im Verhältnis von Hochschule und Arbeitsmarkt beobachten:

- Der Diplomstudiengang in Pädagogik ist ein Versuch, traditionell an deutschen wissenschaftlichen Hochschulen nicht besonders gern gesehene professionelle Ausbildungen einzuführen (vgl. hierzu BEN-DAVID 1972, 1977): Diplompädagogen sollten als gleichermaßen wissenschaftlich und praxisbezogen ausgebildete Experten zu einer Verbesserung der Arbeit im Bereich pädagogischer und sozialer Dienstleistungen beitragen.
- Die Einrichtung des Diplomstudiengangs in Pädagogik ist darüber hinaus in engem Zusammenhang mit dem bildungspolitischen Ziel der sozialen Öffnung der Hochschulen zu sehen: er wurde u. a. gegründet, um vom numerus clausus betroffene Fachrichtungen zu entlasten und die Hochschulen für die ständig steigende Studiennachfrage offenzuhalten. Gleichzeitig sollte er – insbesondere als Aufbaustudium – für Studierende mit unterschiedlichen Hochschulzugangsberechtigungen offenstehen.
- Mit dem Diplomstudiengang verbindet sich nicht zuletzt auch das Experiment, ein im wesentlichen im Hochschulbereich entwickeltes neues Qualifikationsprofil am Arbeitsmarkt durchzusetzen. Als Mittler des Wandels sollten die Diplompädagogen diesem Profil zum Durchbruch verhelfen. Sie sollten damit die Verankerung einer personellen Innovation in den für sie einschlägigen Tätigkeitsfeldern einleiten (vgl. hierzu BUSCH u. HOMMERICH 1980 a, b; HOMMERICH 1984).

Waren die Diplompädagogen somit zum einen durchaus „typische“ Kinder der beginnenden Expansion des Hochschulbereichs, so wurden sie zum anderen schon bald zu ungeliebten Kindern dieser Expansion: Gerade die Diplompädagogen bleiben nicht von den vielfältigen Hindernissen verschont, denen notwendigerweise langfristig angelegte bildungspolitische Entwicklungsstrategien ausgesetzt sind. Aus dieser Perspektive heraus betrachtet steht der neuentwickelte Studiengang in Pädagogik

- für die gleichsam naturwüchsige, ungesteuerte, wenn überhaupt steuerbare Entwicklung eines Studienganges;
- für die weitgehende Wirkungslosigkeit der Bedarfsprognostik als realistische Orientierungsgröße für faktische Arbeitsmarktentwicklungen;
- für die äußerst begrenzten Einflußmöglichkeiten der Hochschulen wie auch der Bildungspolitik auf Entwicklungen am Arbeitsmarkt;
- für die weithin bestehende kollektive Machtlosigkeit einer im Werden begriffenen professionellen Gruppe;

- schließlich für die vielfältigen Schwierigkeiten und Barrieren, mit denen die Träger einer neuen Qualifikation am Arbeitsmarkt konfrontiert sind.

II. Die Diplompädagogen der ersten Generation

Das Studium, der Berufseinstieg und die beruflichen Tätigkeiten von Diplompädagogen der ersten Generation wurden von uns am Ende der 70er Jahre untersucht. Die Untersuchung wurde von der Frankfurter MAX-TRAEGER-STIFTUNG finanziell unterstützt. Insgesamt wurden von uns bundesweit rund 2000 examinierte Diplompädagogen aus 43 Hochschulen befragt. Die äußerst vielfältigen Ergebnisse der Studie können hier aus Platzgründen nur mit einem generellen Satz zusammengefaßt werden (die Lang- bzw. Normalfassung dieses Vortrags kann bei den Verfassern, arbeitskreis berufsforschung, Im Ahlemaar 22, 5060 Bergisch-Gladbach 2, angefragt werden; für eine Gesamtdarstellung der Untersuchung vgl. HOMMERICH 1984):

Bei aller Vorsicht kann die Berufseinmündung der ersten Generation von Diplompädagogen als zufriedenstellend bezeichnet werden; Diplompädagogen haben sich in bemerkenswertem und nicht erwartetem Ausmaß im Beschäftigungssystem etablieren können, wenngleich dieses Ausmaß von Tätigkeitsfeld zu Tätigkeitsfeld stark variiert und auch Fragen der materiellen und inhaltlichen Adäquanz der Beschäftigung nicht immer zufriedenstellend gelöst werden konnten.

III. Die aktuelle Situation: Der Diplompädagoge am Beginn seiner Selbstbehauptung

Der Blick auf die Berufseinmündung der ersten Generation von Diplompädagogen kann in mancherlei Hinsicht bereits als historischer Rückblick auf einen – trotz aller Einschränkung – gelungenen Berufseinstieg eines neuen Qualifikationsprofils betrachtet werden. Die Arbeitsmarktentwicklung der letzten drei bis fünf Jahre gibt jedoch Anlaß zu der Einschätzung, daß der Diplompädagoge erst jetzt am Beginn seiner Selbstbehauptung steht. Eine Reihe von Indikatoren zeigen dies an:

- Die Bereiche Schule und Hochschule, die knapp die Hälfte der ersten Generation von Diplompädagogen aufgenommen hatten, sind ihnen nunmehr – vom spärlichen Ersatzbedarf an den Hochschulen einmal abgesehen – nahezu vollständig verschlossen.
- Die außerschulischen pädagogischen und sozialen Tätigkeitsfelder, die ebenfalls nicht mehr expandieren, sondern in der Tendenz schrumpfen, sind zum Konkurrenzfeld einer immer größer werdenden Zahl von Sozialwissenschaftlern und nunmehr auch von arbeitslosen Lehrern geworden. Hinzu kommt eine ebenfalls laufend steigende Zahl von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen mit Fachhochschulabschluß. Sie alle bewerben sich um verschwindend wenige Ersatzbedarfsstellen, soweit diese nicht dem Rotstift der Finanzminister zum Opfer fallen.
- Die Zahl von nunmehr knapp 3800 arbeitslos *gemeldeten* Diplompädagogen zeigt in bestürzender Weise an, wie gering zur Zeit die Chancen auf einen Arbeitsplatz sind.

Diese Tatbestände signalisieren nachdrücklich, daß der Diplompädagoge seine Bewährungsprobe als Träger eines neuen Qualifikationsprofils noch vor sich hat. Will man diese Situation nicht gleichsam fatalistisch hinnehmen, so muß man über zukünftige Tätigkeits-

felder der Diplompädagogen nachdenken. Hierbei geht es darum, Felder zu benennen, die auch in quantitativer Hinsicht mehr als nur Nischencharakter haben, zumal eine solche „Nischenpolitik“ als Konzept für eine langfristig angelegte Studiengangsplanung zu kurz greift.

IV. Ansatzstellen für die Weiterentwicklung eines Professionalisierungskonzeptes für pädagogische Berufe

Der in immer schnellerem Tempo vollzogene Wandel hochindustrialisierter Gesellschaften in Richtung der von DANIEL BELL (1975) skizzierten postindustriellen Dienstleistungsgesellschaft fordert den Menschen, die in ihnen leben, ein bislang ungeahntes Ausmaß lernender Anpassung an sozialen Wandel ab. Unabhängig von den Fragen, ob dieser Wandel als unabänderliches Schicksal in Kauf genommen werden muß bzw. ob er in seiner Qualität und seinem Tempo steuerbar ist, kann nicht darüber hinweggesehen werden, daß dieser Wandel bereits jetzt und in der absehbaren Zukunft eine Vielzahl von Folgeproblemen nach sich zieht:

- Immer mehr Menschen werden von Arbeit ausgeschlossen.
- Immer mehr Menschen kapitulieren vor den ihnen abverlangten Lernleistungen und Umstellungsprozessen.

Immer mehr Menschen sind hilflos im Umgang mit neuen Techniken und neuen Medien, mit denen sie zunehmend konfrontiert sind.

- Immer mehr Menschen verfügen über immer mehr Freizeit.
- Immer mehr Menschen sind durch die Folgen der Umweltzerstörung in ihrer individuellen Lebensgestaltung bedroht.

Aus dieser Situationsbeschreibung ergeben sich für uns folgende Konsequenzen:

- Der Diplomstudiengang in Pädagogik muß an *Zukunftsbereichen* orientiert werden. Wenn die Befunde von PFAFFENBERGER (1980) in ihrer Tendenz noch Gültigkeit haben, wonach an 45 von 48 Hochschulen der Studienschwerpunkt Schule vertreten ist, wohingegen die Schwerpunkte Medienpädagogik, Freizeitpädagogik und Ausländerpädagogik nur drei- bzw. zweimal anzutreffen waren, so signalisiert dies ein folgenschweres Defizit an innerer Differenzierung und Zukunftsorientierung des Studienganges.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, daß der Bedarf an sozialen und im weitesten Sinne pädagogischen Diensten infolge fortschreitenden Wandels erheblich zunehmen wird. Soziale Problemlagen und Brennpunkte, angefangen von der Arbeitslosigkeit über das Ausländerproblem bis zu den Problemen des Umgangs mit mehr freier Zeit, werden bereits in nächster Zeit eine Eigendynamik entwickeln, die der aktiven Gestaltung bedarf. Auch Politiker werden hierdurch zum Handeln gezwungen sein. Diese aktive Gestaltungsaufgabe kann allerdings nur über den Einsatz professioneller Handlungskompetenz gelöst werden.

- Der Bereich beruflicher und außerberuflicher Fort- und Weiterbildung muß weiter ausgebaut und differenziert werden, wenn den mit sozialem Wandel verbundenen Anforderungen an lebenslanges und relativ schnelles Lernen genügt werden soll. Eine erhöhte Umschlagsgeschwindigkeit des Wissens kann aktiv nur durch entsprechend leistungsfähige und differenzierte Institutionen der Fort- und Weiterbildung kanalisiert werden.

– Hiermit in engem Zusammenhang steht die rasante Entwicklung im Bereich der neuen Informationstechniken und der neuen Medien. Diese Entwicklung löst einen hohen pädagogischen Beratungs- und Übersetzungsbedarf aus. Mit anderen Worten: Die verantwortliche Durchsetzung des technischen Wandels bedarf pädagogisch geschulter „Dolmetscher dieses Wandels“. Wenn Pädagogik verhindern soll, daß immer mehr Menschen zu Objekten moderner Technik werden, muß sie dazu beitragen, daß Menschen lernen, Technik ebenso kompetent wie verantwortlich zu nutzen. Je mehr Menschen vor neuer Technik im Angststadium verharren, um so mehr sind sie ihr ausgeliefert. Sie verbleiben in der Abhängigkeit von sogenannten Experten.

Diese Handlungsfelder werden zur Zeit denen überlassen, die die sozialen Folgen ihres Handelns kommerziellen Interessen unterordnen. Jedoch es gibt einen Bedarf an verantwortlichem Umgang mit der Technik und den Medien, eine Anforderung, die z. B. Eltern aus Unsicherheit und Sorge um ihre Kinder oder auch Arbeitnehmer aus Sorge um ihren Arbeitsplatz gerade auch an Pädagogen richten.

– Die *Prävention* im Gesundheits-, Verkehrs- und Umweltbereich wird zunehmend zu einer vorrangigen *pädagogischen* Aufgabe. Die sozialen und individuellen Kosten, die in diesen Feldern anfallen, sind auf lange Sicht nur aufzufangen, wenn eine wirksame Prävention kurzfristige, immer verspätete und im übrigen für die Gesellschaft und den einzelnen zu teure *reaktive* Handlungsstrategien ersetzt.

Wenn sich auch generell eine Reihe von Zukunftsbereichen für pädagogische und soziale Dienste identifizieren lassen, so stellt sich doch die Frage nach der *Finanzierung* dieser Dienste. Zweifellos wird der Staat zukünftig gezwungen sein, wieder mehr personelle und sachliche Ressourcen bereitzustellen, will er nicht erhebliche Mißstände und gesellschaftliche Konflikte in Kauf nehmen.

Aktuell jedoch wird die Privatinitiative als Allheilmittel beschworen. Dann aber ist zu fragen, warum die Privatinitiative im Bereich pädagogischer und sozialer Dienste durch entsprechende Anreizsysteme nicht die gleiche Entfaltungschance erhält wie im ökonomischen Sektor. Risikokapital, steuerbegünstigt eingesetzt, kann ebensoviel, wenn auch einen qualitativ anderen Nutzen bringen wie die Vielzahl von Abschreibungsmodellen, mit denen den Besserverdienenden Steuerentlastungen ermöglicht werden.

Abschließend soll auf eine Finanzierungsmöglichkeit hingewiesen werden, die wir „Finanzierung aus Einsicht“ nennen möchten und die ein Modell der Mischfinanzierung darstellt: So wird aus Irland berichtet, daß – trotz bitterer Armut des Staates – relativ gut organisierte Sozialdienste im Bereich sozialer Brennpunkte entstanden sind, die getragen und finanziert werden von kommunalen Behörden, Industriebetrieben sowie mittelbar und unmittelbar betroffenen Privatpersonen.

Die Entwicklung und Erprobung der angedeuteten und weiteren Möglichkeiten setzt eine Ausbildung der Diplompädagogen (wie der Pädagogen generell) voraus, die an wissenschaftlich hohen Standards orientiert ist und die Absolventen befähigt, als kompetente Problemlöser gegenüber bereits länger etablierten Professionen konkurrenzfähig zu werden. Der ängstliche Blick auf die Substitutionskonkurrenz durch die Absolventen der Fachhochschulen muß ersetzt werden durch eine selbstbewußte, auf eine Verbesserung der Ausbildungsqualität gestützte Orientierung an den Professionen der Juristen, Mediziner und Psychologen.

Literatur

- BELL, D.: Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/M., New York 1975.
- BEN-DAVID, D.: American Education. Berkeley/Cal. 1972.
- BEN-DAVID, D.: Centers of Learning. Berkeley/Cal. 1977.
- BOHLE, H./GRUNOW, D.: Verberuflichung sozialer Arbeit. In: Projektgruppe soziale Berufe (Hrsg.): Sozialarbeit: Professionalisierung und Arbeitsmarkt. Expertisen III. München 1981, S. 151–176.
- BUSCH, D. W./HOMMERICH, CHR./SCHÖNWÄLDER, H.-G.: Untersuchungen zur Situation des Diplompädagogen – Muster ohne Wert? In: ZfPäd, 22, H. 4, 1976, S. 572–591.
- BUSCH, D. W./HOMMERICH, CHR.: Probleme der Berufseinmündung von diplomierten Sozialarbeitern/Diplompädagogen, Expertise zum Symposium „Berufsfeld: Sozialpädagogik/Sozialarbeit“, Berlin 1980a (erschienen in leicht modifizierter Form in: Projektgruppe Soziale Berufe [Hrsg.]: Sozialarbeit: Professionalisierung und Arbeitsmarkt.) München 1981.
- BUSCH, D. W./HOMMERICH, CHR.: Diplompädagogen in der Weiterbildung – Empirische Befunde einer bundesweiten Untersuchung zur Berufssituation von Diplompädagogen. In: Sektion Erwachsenenbildung der DGfE/W. MADER (Hrsg.): Forschungen zur Erwachsenenbildung, Tagungsberichte der Universität Bremen Nr. 1. Bremen 1980b, S. 84–143.
- BUSCH, D. W./HOMMERICH, CHR.: Lebensphasen und Wechsel von Lebenswelten: Der Übergang von der Hochschule in den Beruf. In: ZSE, 2. Jg., H. 1, 1982, S. 21–37.
- HOMMERICH, CHR.: Der Diplompädagoge – ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform. Frankfurt/M., New York 1984 (im Druck).
- LUHMANN, N.: Funktionen und Folgen formaler Organisationen. Berlin 1972.
- PFÄFFENBERGER, H.: Situation der Ausbildungsstätten für das Sozialwesen, Expertise zum Symposium „Berufsfeld: Sozialpädagogik/Sozialarbeit“. Berlin, 22.–24. 9. 1980.
- THIERSCH, H.: Thesen zur Ausbildungs- und Berufssituation der Diplompädagogen. In: Neue Praxis, 6, H. 3, 1976, S. 240ff.
- WEISS, W.: Zur Ausbildungssituation der Diplompädagogen. In: ZfPäd, 21, 1975, S. 548–562.
- WEISS, W.: Ergebnisse der Planlosigkeit. In: Neue Praxis, 6, H. 3, 1976, S. 256ff.

Anschrift der Autoren:
siehe Seite 505

Übergang vom Studium zum Beruf und betriebliche Einstellungspraxis

1. Zur Problemlage

Die gewachsenen Schwierigkeiten von Hochschulabsolventen beim Übergang in den Beruf – vermehrte Arbeitslosigkeit, höhere Wartezeiten, häufigere „Zwischenexistenzen“, häufigere Aufnahme von Tätigkeiten „unterhalb“ früherer Akademikerpositionen – haben die Aufmerksamkeit für verschiedene Probleme des Übergangs und für die berufliche Tätigkeit von Absolventen erhöht.

Die gewachsenen Schwierigkeiten von Hochschulabsolventen beim Übergang vom Studium in den Beruf haben auch dazu geführt, daß immer mehr differenzierte Informationen über Beschäftigungsprobleme von Absolventen gewünscht werden. Dabei geht es nicht allein um die Analyse der Arbeitslosigkeit; denn andere Schwierigkeiten wie Wartezeiten, „Zwischenexistenzen“ oder häufigere Tätigkeit, die als nicht „angemessen“ empfunden wird, sind festzustellen; auch werfen Analysen über Ursachen beziehungsweise Folgen von Arbeitslosigkeit ein breites Spektrum von Fragen auf, so im Hinblick auf

- langfristige Entwicklungen von Technologie, Wirtschaft und Entwicklung und deren Implikationen für Hochschulabsolventen;
- Veränderungen von Beschäftigungspolitiken auf gesamtgesellschaftlicher wie auf betrieblicher Ebene angesichts des reichlichen Angebots an Hochschulabsolventen;
- unterschiedliche Art des Verbleibs und der Tätigkeit von Absolventen außerhalb des klassischen Berufsspektrums für Absolventen der jeweiligen Fachrichtungen und Institutionen;
- Entwicklung der Studienangebote an den Hochschulen und des Verhaltens der Studierenden und deren jeweilige Prägung durch veränderte Beschäftigungsperspektiven für Hochschulabsolventen.

Der folgende Bericht stellt eine soeben abgeschlossene Untersuchung über die Kriterien und Verfahren dar, die Industrie und private Dienstleistungseinrichtungen bei der Einstellung von Hochschulabsolventen verwenden. Betrachtet man den bisherigen Stand des Wissens und der Spekulationen zu dieser Thematik, so trifft man eine Reihe sich widersprechender Thesen insbesondere darüber an, worauf bei der Auswahl unter Hochschulabsolventen vor allem geachtet wird; als Beispiele seien genannt:

- a) Industrie und private Dienstleistungseinrichtungen legen kaum einen Wert auf den Unterschied von Universitäts- und Fachhochschulausbildung; derartige Unterschiede sind, wenn sie überhaupt bestehen, ein unvermeidlicher Fremdeinfluß des Marktführers Öffentlicher Dienst.
- b) Privatfirmen sind sehr besorgt über die lasche Notengebung an Hochschulen und die Zensureninflation bei den Abschlußexamen; sie werden durch die mangelnde Selektionsbereitschaft des Bildungssystems zunehmend gezwungen, Wissen und kognitive Kompetenzen der Bewerber selbst zu überprüfen.

- c) Die Beschäftigungschancen von Hochschulabsolventen steigen, wenn die Studienangebote stärker nach einheitlichen Rahmenrichtlinien gestaltet werden. Es kommt auf Einheitlichkeit und Qualität der Universitäten an, wenn man die Berufschancen verbessern will.
- d) Angesichts des reichlichen Angebots an Hochschulabsolventen einerseits und der gesellschaftspolitisch „sperrigen“ Potentiale der Hochschule andererseits achten die Firmen immer stärker bei der Auswahl auf Sozialqualifikationen.
- e) Die privaten Firmen benötigen ein an Qualität und fachlicher Akzentuierung vielfältiges Potential an Hochschulabsolventen. Bemühungen um Vielfalt des Hochschulangebots und die richtige Wahl des Studienangebots je nach Eignung und Neigung innerhalb des vielfältigen Rahmens verbessert die Beschäftigungsaussichten.
- f) Spezialisierung im Studium – etwa in Richtung besonders rarer Spezialisierungen – wird besonders nachgefragt.
- g) Gesucht wird vor allem der junge, flexible Generalist.

Eine gewisse Gemeinsamkeit der Thesen läßt sich dennoch feststellen; angenommen wird, daß ein bestimmter Ansatz der Rekrutierung vorherrscht, den man im Prinzip zur Grundlage einer Ausbildungsstrategie machen könnte. Demgegenüber hatten wir zu Beginn des Projektes zwei Arbeitshypothesen:

- Die Unterschied der Kriterien sind von Betrieb zu Betrieb so groß, daß sich die meisten Aussagen über *die* Kriterien als übertriebene Generalisierungen erweisen werden.
- Die Informationen, die die Beschäftiger über Zertifikate erhalten, sind jeweils so sehr und zugleich so wenig aussagekräftig, daß Auswahlentscheidungen selten eindeutig an bestimmten Kriterien orientiert sind und pragmatische Kompromisse bei der Verwertung von Zertifikatsinformationen überwiegen.

2. Zur Anlage der Studie

Worauf wird seitens der Beschäftiger besonders geachtet, wenn sich ein Hochschulabsolvent um eine Stelle bewirbt? Wie sieht das Auswahlverfahren aus? Welche Rolle spielen insbesondere Informationen, die in Hochschulzertifikaten festgehalten sind – etwa Zensuren, die besuchte Hochschule, Studiendauer und fachliche Schwerpunkte –, bei den Auswahlentscheidungen? Das sind die zentralen Themen einer Untersuchung über die Rekrutierung von Hochschulabsolventen in Großfirmen von Industrie und Handel in der Bundesrepublik Deutschland. Ausgewertet werden dabei Ergebnisse einer Befragung, die 1981/82 bei Personalleitern und -sachbearbeitern durchgeführt wurde. Vier Aspekte standen dabei im Mittelpunkt:

- Eingehend wird die Vielfalt der Verfahren und Kriterien untersucht.
- Ausführlich wird untersucht, warum in den Betrieben bestimmte Auswahlverfahren gewählt werden und warum auf bestimmte Informationen, die über die Bewerber zugänglich sind bzw. im Prozeß der Rekrutierung gewonnen werden können, besonders geachtet wird.
- Die Studie versucht, einen Beitrag zu der wissenschaftlichen Diskussion um die Funktion von Zertifikaten zu leisten: Wie läßt sich der Stellenwert von komprimierten, vereinfachenden, symbolisch überhöhten Darstellungen des Ergebnisses längerer Lernprozesse für Rekrutierungsentscheidungen erklären? Wieweit sind Einschätzun-

gen der Qualifikationsanforderungen, der Arbeitsmarktlage und des Stellenwertes sozialer Selektion für die Behandlung von Zertifikatsinformationen entscheidend?

- Schließlich wird untersucht, wie sich der Stellenwert von Zertifikaten im Laufe der letzten Jahre geändert hat.

Die Untersuchung umfaßte 47 der 100 größten Industrie- und Handelsunternehmen in der Bundesrepublik Deutschland; diese stellen durchschnittlich etwa 90 Hochschulabsolventen jährlich ein. Mit den Personalleitern oder anderen Verantwortlichen für die Rekrutierung von Hochschulabsolventen im Bereich des Personalwesens wurden anhand eines Interviewleitfadens etwa zweistündige Interviews durchgeführt.

Die Studie wurde von MICHAEL BUTTGEREIT, ROLF HOLTkamp und ULRICH TEICHLER (Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Gesamthochschule Kassel) durchgeführt; sie wurde vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gefördert und wird von diesem Ministerium 1984 unter dem Titel „Hochschulzertifikate und betriebliche Einstellungspraxis“ veröffentlicht.

3. Ausgewählte Befunde

(1) Für fast alle Firmen gilt, daß bei der ersten Auswahlstufe Zertifikatsinformationen im Vordergrund stehen und daß bei den Auswahlentscheidungen vor allem versucht wird, die kognitiven Kompetenzen der Bewerber zu beurteilen; auf der zweiten Stufe wird nicht nur die Informationsbasis verbreitert, sondern auch die Auswahlgesichtspunkte werden vielfältiger.

Angesichts der verschiedenen Informationsquellen und der schwerpunktmäßig anders liegenden Kriterien auf der ersten und der zweiten Auswahlstufe können Personalleiter schwerlich Aussagen machen, wie hoch das Gewicht bestimmter Informationsquellen oder bestimmter Kriterien für die Auswahlentscheidung insgesamt ist. Insofern legen die Ergebnisse der Studie eine große Skepsis gegenüber Generalisierungen nahe, zu wieviel Prozent oder in welcher Rangfolge bestimmte Kriterien die Auswahlentscheidung bestimmen.

(2) Auf die Frage, welche Zertifikatsmerkmale bei der Bewerberauswahl großes Gewicht haben, werden die Noten weitaus häufiger genannt als etwa die besuchte Hochschule und die Studiendauer. Dennoch ergibt sich auch dabei eine große Variationsbreite von einer Vorauswahl fast ausschließlich auf der Basis von Noten auf der einen Seite bis zu einem völligen Zweifel auf der anderen Seite, daß Noten etwas über die im Betrieb benötigten Kompetenzen aussagen.

Nur sehr wenige Unternehmen richten sich bei der Bewerberauswahl auf der ersten Stufe fast ausschließlich nach Noten; auch kommt es sehr selten vor, daß eine bestimmte Mindestnote gesetzt wird. Überwiegend haben ergänzende Informationen, etwa die Studiendauer und die besuchte Hochschule, sowie zusätzliche Qualifizierung Einfluß auf die Gesamtbeurteilung auf der ersten Stufe.

Die Begründungen, warum die Noten insgesamt einen begrenzten Stellenwert bei der Bewerberauswahl haben, sind sehr verschieden. Kritik an der Notengebung der Hochschulen – etwa Unübersichtlichkeit der Maßstäbe oder zu große Milde in der Notengebung – sind dabei nur eine Argumentationsrichtung unter vielen. Daneben wird jeweils in einer

Reihe von Fällen betont, daß Leistungsbewertungen generell eine gewisse Unsicherheit enthalten, daß man nicht unbedingt die besten Hochschulabsolventen benötigt oder daß man auf solche Sozialqualifikationen Wert legt, die sich nicht in Noten von Hochschulexamina ausdrücken.

(3) Die Hochschule, an der ein Bewerber sein Examen abgelegt hat, spielt bei der Bewerberauswahl weder eine so geringe Rolle, wie dies dem traditionellen Selbstverständnis der Universitäten entspräche, noch eine so große Rolle, wie Studien und öffentliche Diskussionen in letzter Zeit suggerieren. Ein Blick auf die besuchte Hochschule gehört zwar dazu, wenn man sich in Betrieben ein Bild über Noten und fachliche Stärken eines Bewerbers macht; es gibt jedoch kein Kontinuum von Qualitätsstufen oder bestimmte Schemata der Gewichtung von Noten je nach Hochschule, wie man es oft in Ländern findet, in denen eine eindeutige Hierarchie der Hochschulen besteht.

Negative Aussagen konzentrieren sich auf ganz wenige Hochschulen; dabei werden politische Orientierungen und zu milde Leistungskontrollen kritisiert. Positive Aussagen sind über viele Hochschulen gestreut: Besondere fachliche Spezialisierungen und enge Kontakte zur Hochschule – häufig basierend auf örtlicher Nähe – werden in erster Linie genannt; es handelt sich überwiegend nicht um universelle Images der Hochschulen.

Allerdings können auch begrenzte Vorbehalte bei großen Bewerbermengen leicht dazu führen, daß das Image der Hochschule ein hohes Gewicht bei der Auswahl bekommt. So überrascht es nicht, daß bei Bewerbern von Hochschulen mit negativen Images in Industrie und Handel ebenso wie bei höherer Studiendauer stärker darauf geachtet wird, ob aus Lebenslauf, Anschreiben usw. Merkmale der Bewerber ersichtlich sind, die demgegenüber eher positiv bewertet werden.

Für den Stellenwert der besuchten Hochschule gilt ebenso wie für andere Informationsquellen, daß die Unterschiede der Urteile von Unternehmen zu Unternehmen weitaus größer sind, als es nach der öffentlichen Diskussion den Anschein hat. Es gibt auf der einen Seite Firmen, bei denen Absolventen bestimmter Hochschulen keine Chance haben, eingeladen zu werden, und bei denen sehr stark auf Hochschulen Wert gelegt wird, deren Professoren man kennt oder an denen einflußreiche Vorstandsmitglieder studiert haben; auf der anderen Seite gibt es Firmen, in denen bewußt jeder bloßen Bewertung des Bewerbers nach besuchter Hochschule entgegengesteuert wird; bei der Mehrzahl der Firmen ergibt sich ein begrenzter Stellenwert der besuchten Hochschule.

(4) Die Studiendauer spielt bei der Rekrutierung von Hochschulabsolventen keine so große Rolle wie die Noten; auch hat sie weniger Gewicht als die besuchte Hochschule. Gemessen an dem Tenor mancher Aussagen, wie sehr Industrie und Handel einen zügigen Studienabschluß schätzen, ergibt diese Untersuchung ein differenziertes Bild. Deutlich ist auf der einen Seite, daß nur sehr wenige Firmen eine sehr starke Studienzeitverlängerung ohne Einschränkungen akzeptieren; umgekehrt ist auch der Fall selten, daß Firmen eine sehr kurze Studienzeit bei ihrer Bewerberauswahl konsequent unterstreichen.

Wenn die Studienzeit aus den genannten Gründen die üblichen Toleranzgrenzen von zumeist 2–4 Semestern über die mindestens erforderliche Zeit hinaus überschreitet, so ist dies nach Aussagen der Befragten selten ein Grund für eine automatische Ausschließung der Kandidaten. Vielmehr wird versucht zu klären, ob die Gründe für die Verlängerung akzeptabel sind oder als Indikatoren für Schwäche der Bewerber – etwa geringe Leistungen, mangelnde Zielstrebigkeit oder mangelnde Zeiteinteilung – gedeutet werden;

als akzeptable Begründungen werden in erster Linie Auslandsaufenthalte, Hobbies und andere Interessen, ergänzende Qualifizierung und persönliche und familiäre Anlässe genannt; dabei ergeben sich wiederum von Firma zu Firma große Unterschiede, welche Begründungen als akzeptabel gelten.

(5) Bei mehr als der Hälfte der befragten Firmen sind Positionen und Einsatzbereiche von Universitäts- und Fachhochschulabsolventen eindeutig getrennt. Sofern Überschneidungen vorgesehen sind, gibt es nur in ganz wenigen Fällen eine völlig offene Rekrutierung, bei der Universitäts- und Fachhochschulabsolventen die gleiche Chance haben. Betrachtet man im einzelnen die Begründungen, so ergibt sich eine sehr vielfältige Praxis, die von der Annahme eindeutig unterschiedlicher Qualifikationen bis zur Annahme einer fast gleichwertigen Qualifikation reicht.

(6) Bei der Beschreibung, welche Kriterien in die Auswahlentscheidungen eingehen, unterscheiden die Befragten vor allem zwischen fachlichen und außerfachlichen Qualifikationen. Dabei gibt es von Fall zu Fall Unterschiede der Wortwahl, kaum jedoch in der Systematik der Abgrenzung. Als außerfachliche Qualifikationen, auf die bei der Bewerberwahl besonderes Gewicht gelegt wird, werden vor allem kommunikative Kompetenzen – etwa die Fähigkeit, im Team zu arbeiten, Durchsetzungsvermögen, Integrationskraft und Leitungskompetenzen – und daneben generelle Arbeitstugenden wie Effektivität, Zielstrebigkeit, Planungsvermögen und Belastbarkeit sowie schließlich verschiedene Persönlichkeitsmerkmale genannt, von denen gewöhnlich angenommen wird, daß sie nicht unmittelbar Ergebnis des Studiums sind.

Das Gewicht außerfachlicher Qualifikationselemente ist allerdings nicht so hoch wie zuweilen behauptet wird. Der Fall erscheint ausgesprochen selten, daß lediglich ein bestimmter Studienabschluß oder eine bestimmte Note vorausgesetzt wird und das Rekrutierungsverfahren sich dann fast ausschließlich auf Unterschiede in den außerfachlichen Qualifikationen konzentriert.

Große Unterschiede ergeben sich nach Einsatzbereichen: Außerfachliche Qualifikationen haben im Vergleich zu fachlichen ein höheres Gewicht, wenn die Rekrutierung unter dem Aspekt des „Führungsnachwuchses“ erfolgt; auch spielen sie bei der Rekrutierung für den kaufmännisch-administrativen Bereich eine größere Rolle als bei der Auswahl für naturwissenschaftliche und technische Aufgaben.

(7) Auf die Frage, ob sich in den letzten Jahren Veränderungen in den Rekrutierungskriterien ergeben hätten, erfolgen überwiegend zurückhaltende Antworten: sehr große Änderungen scheint es nur in Ausnahmefällen gegeben zu haben. Modifikationen werden allerdings in einer Vielfalt genannt. Häufig wird auf Veränderungen in den erforderlichen Fachkenntnissen verwiesen; daneben sieht eine Reihe von Befragten höhere Anforderungen in Kommunikation und sozialen Befähigungen, in der Bereitschaft zu weiterem Lernen, in Fremdsprachenkenntnissen und in der Befähigung, sich auf veränderte Aufgaben einzustellen. Kritisiert wird in mehreren Fällen, daß die Mobilitätsbereitschaft in den letzten Jahren gesunken sei.

Als Ursachen für Veränderungen der Rekrutierung werden in erster Linie technisch-organisatorische Modifikationen in den Betrieben bzw. der Wandel der Arbeitsmarktsituation gesehen, weitaus seltener dagegen Veränderungen der Hochschule bzw. des soziokulturellen Umfeldes. Soweit mehr Universitätsabsolventen bzw. insgesamt mehr Hochschulabsolventen beschäftigt werden, wird dies überwiegend als betriebliche Not-

wendigkeit, zumeist als leichter Anstieg der Qualifikationsanforderungen, nur in sehr wenigen Fällen als überflüssige oder unerwünschte Verschiebung im Hochschulwesen bzw. im Angebot von Absolventen auf dem Arbeitsmarkt gesehen.

4. Folgerungen für die Hochschulen

Insgesamt kann man also feststellen, daß diese Studie viele populäre Aussagen, worauf bei der Auswahl von Hochschulabsolventen seitens der Privatwirtschaft geachtet wird, relativiert. Die Rekrutierungspraxis ist in der Berücksichtigung von Informationsquellen und Kriterien viel komplexer, und die Auswahlentscheidungen sind weniger systematisch-strategisch und sowohl je nach den Bedingungen der Unternehmen als auch nach den Konzeptionen und Stilen der an der Auswahl beteiligten Personen weitaus vielfältiger, als das nach vielen gängigen Urteilen zu erwarten war.

Die betrieblichen Kriterien und Verfahren sind also so unterschiedlich von Betrieb zu Betrieb, daß die Hochschulen und die Studenten weitaus weniger als oft behauptet vom Beschäftigungssystem gedrängt werden, ein einheitliches Ausbildungsziel zu verfolgen. Ebenso wie BUSCH und HOMMERICH die These vertreten, daß die Schwäche der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt zugleich eine Stärke sein kann, weil sie nicht jede berufliche Zumutung unter ungünstigen Bedingungen als lohnend betrachten, zeigt auch die Analyse der betrieblichen Erwartungen und Auswahlkriterien, daß die Hochschulen und die Studierenden nicht so sehr wie oft behauptet zur Orientierung auf bestimmte Ausbildungsziele hin durch die Arbeitsmarktlage gezwungen werden.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ulrich Teichler, Gesamthochschule Kassel, Henschelstr. 2, 3500 Kassel

IV. Hinweise auf andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

- Berufliches Lernen ohne berufliche Arbeit? Hrsg. v. KELL, A./LIPSMEIER, A. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beiheft 5, Steiner-Verlag, Wiesbaden 1984.
- MÜNDER, J. (Hrsg.): Jugendarbeitslosigkeit und Jugendkriminalität, Luchterhand-Verlag, Neuwied/Darmstadt 1985.
- Krise der Arbeitsgesellschaft – Zukunft der Weiterbildung. Hrsg. v. SCHLUTZ, E., Verlag Diesterweg, Frankfurt 1985.
- OTTO, H.-U./KARSTEN, M.-E.: Was bleibt? Jugendhilfe zwischen neo-konservativer Regulierung und reflektierter Sozialintegration. In: Neue Praxis, Heft 3, 1985, Luchterhand-Verlag, Neuwied.
- BAMMÉ, A./FEUERSTEIN, G./HOLLING, E./KAHLE, R./KEMPIN, P.: Mensch – Maschine – Schnittstelle. Sozial-, Geistes- und Naturwissenschaften gehören zusammen. In: päd. extra. Nr. 7/8, 1984, pädex-Verlag, Frankfurt.
- Kant und die Pädagogik. Pädagogik und praktische Philosophie. Hrsg. v. PLENIES, J.-E., Verlag Königshausen u. Neumann, Würzburg 1985.
- BITTNER, G./ERTLE, CH. (Hrsg.): Pädagogik-Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Forschung. Verlag Königshausen u. Neumann, Würzburg 1985.
- Die Beiträge zum 3. Symposium (Arbeitsdienst oder Selbsthilfe? Zur Perspektive von Jugendlichen in einer Gesellschaft, der die Arbeit ausgeht. Leitung: LESSING, H. u.a.) erschienen in: extra sozial, 8. Jg. 1984, Heft 11, November 1984.